

V06 - N.08 - AGOSTO 2024

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

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.8 (ago. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

1040p: 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. Afeto(psicologia) . 3. Administração do tempo.
4. Educação especial. 5. Escolas- organização e administração . 6. Tecnologia
7. Diálogos. 8. Aristóteles 9.Filosofia - estudo e ensino. 10. Jogos educacionais
11. Brincadeiras. 12. Desenvolvimento infantil. 13. Freire, Paulo, 1921 - 1997.
15. Aprendizagem 16. Embu (SP) 17. Esportes. 18. Pessoas com deficiência
19. Arte de contar histórias 20. Arte na educação 21. Arte de rua .
22.Pikler, Emmi, 1902- 1984. 23. Avaliação educacional .
24. Psicologia educacional. 25. Educação inclusiva . 26. Educação -qualidade
27. Educação de crianças - qualidade . 28. Cultura afrobrasileira 29. Educação
30. Distúrbios de aprendizagem 31. Pessoas com deficiência
32. Gêneros literários 33. Teoria espectral (matemática) 34. Assédio virtual
35. Literatura brasileira- história e critica 36. Brinquedos .
37. Distúrbios psicomotores em crianças 38. Psicomotricidade 39.Alfabetização
40. Língua inglesa- estudo e ensino . 41. Língua portuguesa- estudo e ensino.
42. Comportamento humano. 43. Psicologia 44. Crianças - nutrição
45. Assédio nas escolas. 46. Agressividade (psicologia) 47. Teatro na educação.
48. Educação ambiental. 49. Educação . 50 . Alfabetização .
51. Educação física- estudo e ensino . 52. Gauss, Carl Friedrich, 1777 -1855
53. Neoliberalismo. 54. Diderot, Denis, 1713 - 1784. 55. Professores - formação
56. Ginastica rítmica 57. Parques infantis 58. Matemática - estudo e ensino
59.Tecnologia educacional. 60 Relações humanas. 61. Renascença 62. Autismo
63. Inteligência emocional. 64. Incentivo à leitura
65. Lactantes - cuidados e tratamento .66.Tecnologia na educação.
67. Música na educação 68. Contos de fadas.

CDD 370

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

EDITORIAL

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A área da educação tem passado por profundas transformações nos últimos anos, impulsionadas pela inovação tecnológica, novas metodologias pedagógicas e uma crescente valorização da formação contínua. O uso de plataformas digitais e ferramentas de aprendizado online tem expandido o acesso à educação, permitindo que mais pessoas, independentemente de sua localização, possam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Além disso, metodologias como a educação personalizada e a aprendizagem baseada em projetos estão ganhando espaço, promovendo um ensino mais engajador e centrado no estudante.

Outro aspecto importante é a crescente conscientização sobre a inclusão e a diversidade nas escolas. A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso a um ensino de qualidade e oportunidades iguais de aprendizado. A formação de professores também está se adaptando a essas novas demandas, com ênfase em habilidades socioemocionais, práticas de ensino inovadoras e a capacidade de lidar com a diversidade em sala de aula.

Por fim, a educação tem sido vista cada vez mais como um fator crucial para o desenvolvimento sustentável e a construção de sociedades mais justas e equitativas. Investir em educação de qualidade é fundamental para promover a cidadania, reduzir desigualdades e preparar indivíduos para os desafios de um mundo em constante mudança. A colaboração entre governos, instituições educacionais e a sociedade civil é essencial para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem nesse cenário dinâmico e em evolução.

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 08 (Agosto/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 RELAÇÃO INTERPESSOAL COM A ATIVIDADE AFETIVA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

ADRIANA FREIRE DE BARROS BURGOS

25 O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

AILZA FERREIRA DE SOUZA

36 DRUMMOND E A POESIA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA ERA VARGAS (1930 - 1945)

ALANE JÚLIA DANTAS SANTOS

45 RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL- EXPLORANDO OS SABERES INFANTIS

ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

53 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS PERCALÇOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

64 A GESTÃO ESCOLAR E A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

ALEXANDRA GOMES MOTA

73 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS MÍDIÁTICAS

ALINE FERREIRA DOS SANTOS BARBOSA

80 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O ACOLHIMENTO DA COMUNIDADE

ALINE LUZIA BARBOSA

91 O DIÁLOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

101 FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

ANA CAROLINA GRACIOLLI

110 AS CONTRIBUIÇÕES DE ARISTÓTELES PARA A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ANA MARIA DE LIMA CAMPOS

118 O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM PROCESSO INDISSOCIÁVEL

ANDRÉIA FARIAS DOS SANTOS ALVES

128 PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ANGELA MARIA DA SILVA REIS

137 O TRABALHO COM A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

ANGÉLICA FORTUNATO

146 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA TEZONI DA SILVA

154 O XADREZ COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

CARLOS ALBERTO ARAÚJO

SUMÁRIO

161 O DIÁLOGO É A CHAVE PARA A
EDUCAÇÃO LIBERTADORA

CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

166 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO

CIRLENE SANTOS DA SILVA COSTA

173 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
INTERVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CLAUDIA ROBERTA CLEMENTE

183 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR
MEIO DA ARTE I

CLAUDIANE FERREIRA DOS SANTOS

194 A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEONICE APARECIDA DA SILVA
BERTACO

206 EMBU A TERRA DAS ARTES

CRISTIANE DOS SANTOS

216 ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA
SOBRE MOTIVAÇÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ESPORTE ENTRE
2005 E 2010

DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

225 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

EDNA MARIA DA SILVA

235 O ENSINO DA ARTE JUNTO A BNCC
PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

ELAINE GOMES DOS SANTOS

246 ARTE URBANA

ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

258 O BRINCAR DO BEBÊ INSPIRADOS
PELA ABORDAGEM PIKLER

FABIANA DA SILVA MORAES

271 A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA MORAES FROES

280 A ARTE E O DESENVOLVIMENTO PARA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL II A LUZ DA BNCC

FELIPE AUGUSTO SOARES LEITE

290 PSICOPEDAGOGIA NA
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

FERNANDA BATISTA SALES

297 UM BREVE RELATO SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FERNANDA PEREIRA LIMA OLIVEIRA

311 OS INDICADORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

FLAVIA DE OLIVEIRA LIMA

320 AVALIAÇÃO ESCOLAR: A
IMPORTÂNCIA DO PROCESSO AVALIATIVO

FLÁVIA ROSANA BONI

SUMÁRIO

338 CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

GABRIELA DE SOUZA CAMPOS

349 A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

360 O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO PARA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

GIOVANNA BARBOSA ALMEIDA
SARTORELLI

369 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

GRACIELE DE BRITO GONÇALVES

384 JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZABELA LETICIA DOS SANTOS

398 A CRÔNICA, SUAS CARACTERÍSTICAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

JANETE REGINA MORAIS

407 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

424 A TEORIA DE LAPLACE E A EDUCAÇÃO

JOÃO MARCOS HERNANDEZ

434 A EPIDEMIA DO CIBERBULLYING NAS ESCOLAS: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO

JÔNATAS TARTAGLIONE BARBOSA

444 PERÍODOS LITERÁRIOS E A FORMAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL

JUCÉLIA APARECIDA DA SILVA

455 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE E O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

KLEBER REIS DA SILVA

463 A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

474 INTERVENÇÃO MOTORA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

LUCIENE SPERANDIO BENTO

487 DESAFIOS DO APRENDER NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LUCINEIDE PEREIRA DA ROCHA

496 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ANTUNES

LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

506 A CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MAGALI CRISTINA AUGUSTO NUNES

SUMÁRIO

517 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO

MAIARA KEITI DE SOUZA CASTRO
BATISTA

526 ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA PRESCRIÇÃO AO USO

MANOEL EDSON HOLANDA DE OLIVEIRA

538 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA MAZZA

549 PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MARIA ANGELA DA SILVA REIS

558 PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA ANTONIA NERES IZIDORO

568 O BRINCAR LIVRE: ESSÊNCIA E IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS

580 É POSSÍVEL INTRODUIR A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA LUCIA DE AGUIAR SOUZA ALONSO

592 A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

MICHAEL MARIANO DE SOUSA

602 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES E IMPORTÂNCIA

MICHELE SOUSA LIMA

612 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITO PARA DOCENTE DA ESCOLA "ABCD", GUAIANAZES, SÃO PAULO VISANDO A TRANSFORMAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

MICHELI AMARO EVANGELISTA

622 O IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA

633 BUSCAS OU INQUIETAÇÕES SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

641 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MONIQUE DA SILVA BARROS

653 RIR E CRESCER: O PAPEL DO ENTRETENIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEREIDE DE PAULA FACTORI

661 EXPECTATIVAS SOBRE O IMPACTO DAS AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

PATRÍCIA BARBOSA DE SOUSA

672 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS LUTAS

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

682 CONTRIBUIÇÃO DE CARL GAUSS PARA A MATEMÁTICA

REGINALDO SANTOS LIMA

SUMÁRIO

692 AS IMPLICAÇÕES E OS DESDOBRAMENTOS FUTUROS QUE AS TELAS PODEM GERAR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

REGISLAINE ALVES DA SILVA MORAES

704 O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO E DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

RENATA ALVES DA CRUZ

715 SÍNDROME DE BURNOUT: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES QUE PODEM LEVAR AO ESGOTAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

RENATA APARECIDA DA SILVA

724 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): COMO INTERVIR EM CRIANÇAS COM COMPORTAMENTOS DESAFIADORES

RENATA NINCK SILVA

738 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO APRENDIZADO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DA CIDADE DE INDAIATUBA/SP

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

751 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA EM ARTE: ANÁLISE DE PROPOSTAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS SURDOS

RICARDO BRASIL CRUDELI

761 DENIS DIDEROT E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

RITA DE CÁSSIA DEL SANTORO ÁVILA

770 O ESPAÇO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RITA DE CÁSSIA TASSI

783 A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA LÚCIA FERREIRA BARROS

791 GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

RODRIGO MASKALENKA

805 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS ATUAIS

ROSANIA SILVA BITTANTE

815 GINÁSTICA RÍTMICA PARA O ENSINO MÉDIO L

RUBENS ROCHA DA SILVA

823 O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

SABRINA RODRIGUES DA SILVA

832 O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS CICLOS INICIAIS

SANDRA APARECIDA OLIVEIRA DO CARMO

841 AS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

851 PSICOPEDAGOGIA E TECNOLOGIA: INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SARA ANTUNES ANTONIO

SUMÁRIO

861 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES
ACERCA DA LUDICIDADE NO COTIDIANO
EDUCACIONAL

SELMA BACCAN SILVA

871 O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO
ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

882 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NAS
VIVÊNCIAS E NA APRENDIZAGEM

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS
TEIXEIRA DA SILVA

892 “MEMÓRIAS DE CIBELE” UMA
FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

900 RENASCENTISMO: RENASCIMENTO
CULTURAL, INTELECTUAL E EDUCACIONAL

SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA
SILVA

911 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

923 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

932 IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA CHAGAS CARNEIRO

943 ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E A IMPORTÂNCIA DO
LÚDICO NA INCLUSÃO

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

951 O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO
DESEMPENHO ACADÊMICO E NO BEM
ESTAR DOS ALUNOS

TATIANE GIMENTE BONFIM

962 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TATIANE MENDES DOS SANTOS
FERREIRA

974 O ADULTO DE REFERÊNCIA NOS
ESPAÇOS EDUCATIVOS CUIDANDO DE
BEBÊS

TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

983 O USO DOS COMPUTADORES COMO
RECURSO PEDAGÓGICO

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

992 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

1001 PROCESSOS AVALIATIVOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

1011 OS CONTOS DE FADAS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE
LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

SUMÁRIO

1020 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS
VIVIANE DANIELA MENDONÇA

1031 AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE
FADAS NA PRÁTICA DOCENTE
ZEROÍDE PEREIRA DE AQUINO

RELAÇÃO INTERPESSOAL COM A ATIVIDADE AFETIVA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

INTERPERSONAL RELATIONSHIP WITH AFFECTIVE ACTIVITY IN CHILDREN'S LEARNING



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

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças, especialmente as da Educação Infantil. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscou-se 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 trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e um educador comprometido, competente e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to present reflections on the importance of affectivity and affective bonds as a predominant factor in the learning of children, especially those in Early Childhood Education. In order to support and substantiate the importance of this work, information was sought 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 meaningful for the student, where they can bring their experiences, make exchanges, interact, in short, establish bonds. From this work we can see why it is important to have an education based on affection and an educator who is committed, competent and affective.

KEYWORDS: Affectivity; Learning; Early childhood education.

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 aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Este assunto e tema, educação e afetividade são vastos e trazem consigo vários enfoques. Atualmente, pode-se afirmar que é impossível falar e discutir a respeito e educação apenas sobre o aspecto do conhecimento e excluindo o campo da afetividade nas emoções, pois não podemos esquecer que a criança, ou melhor, o ser humano, é guiado por dois eixos complementares: a razão e a emoção. No ambiente escolar, é notável que a afetividade pode fornecer uma aprendizagem sadia, onde a criança se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e conseqüentemente do seu conhecimento.

A relevância que ora se traduz a partir da afetividade como fator de aprendizagem na educação infantil está ligado diretamente às teorias psicogenéticas de Henri Wallon, já que a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Essa necessidade de descobrir o caminho certo a trilhar no universo infantil, faz com

que perguntas ou questionamentos sejam levantados na fronteira do saber. Até que ponto a afetividade usada como instrumento de mudança comportamental pode favorecer a Educação Infantil? Acredita-se que a parceria entre a escola e a família possa ser benéfica para todos. A afetividade, portanto, deveria se fazer mais atuante no processo ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador o desenvolvimento da relação professor-aluno e a participação direta da família.

Aponto minhas considerações finais, concordando com Wallon e Vygotsky e ainda com as contribuições de Saltini e Eugênio Cunha, os quais reafirmam as ideias de somente em um ambiente onde há interações e trocas entre os alunos e suas vivências, bem com a presença de um professor afetivo que dê importância tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais é que a educação pode de fato transcorrer de forma sadia e significativa.

AFETIVIDADE E EMPATIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O professor tem um papel muito importante no processo ensino aprendizagem, onde será o mediador social entre sujeito e objeto. O aluno como sujeito do meio social precisa conhecer e se apropriar de certos conhecimentos que passam a ter sentido a partir das relações humanas. A diferença da interação professor – aluno, da interação pais e filhos é que o ensino e aprendizagem escolar ocorrem em uma instituição delimitada especificamente para tal e cheia de intencionalidade (objetivos) efetivada através de planejamentos sistemáticos. Segundo Coll (2000):

Não existe nos seios da família, uma figura especificamente encarregada de educar os filhos. Tal tarefa é assumida em um grau maior ou menor e de uma forma mais ou menos consciente, por todos os membros da família e é inseparável do papel que cada um desses membros desenvolve. Da presente maneira, a relação educativa é inseparável da relação afetiva que cada um dos membros da família mantém com os outros. (Coll, 2000, p.54)

O professor em seu papel de mediador é um planejador que precisa efetivar com êxito suas ações, precisa ter competência para desenvolver seus objetivos educacionais. Nesse processo de ensino, o professor deve estar mais voltado para a aprendizagem do aluno, tendo a postura que o discente e o aprendiz são o centro dessa atividade, cabe a ele como consciente de uma função desenvolver seu trabalho planejando suas ações.

Esse é um exercício que precisa ser constantemente praticado, onde numa ação contínua, sua e de seus alunos deve saber, esperar, compartilhar e construir juntos possibilidades transformar a aprendizagem em interaprendizagem.

Nessa relação, ainda é necessário que o educador seja criativo, para vivenciar com os alunos soluções possíveis que se apresentam na dinâmica desse convívio, tendo a visão que cada aluno é diferente do outro. Nesse aspecto, é visto de uma certa forma como um especialista na arte do ensino,

delimitando suas atividades, fazendo uma avaliação quanto a internalização do sujeito e suas ações que seguem quase uma sequência lógica.

Os adultos oportunizam as crianças constantemente ajudando-as num contexto que seja realmente significativo e que possa treinar habilidades as quais não pertencem ainda ao seu domínio Coll (1999, p. 55).

Ao observar que o aluno desenvolveu e domina certas habilidades o professor passa para outra atividade superior. Nessa perspectiva, vemos em Vygotsky (1984, apud Rego, 2001. p. 72), para melhor compreensão desse contexto a identificação de dois níveis de desenvolvimento: “Um se refere as conquistas já efetivadas, que ele chama de desenvolvimento real ou afetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona as capacidades em vias de serem construtivas”.

Essa é uma evolução que precisa estar presente nas ações dos educadores que devem ter claro essa prática, para elevar em seus alunos níveis cognitivos avançados, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou os níveis funcionais que ainda não amadureceram no aluno, mas que é possível à medida que ocorra a interação, necessária ao aprendizado.

Entretanto, é preciso criar um respeito mútuo para com todos os alunos envolvendo-os num planejamento em conjunto com métodos e ações curriculares tendo como base o diagnóstico de suas necessidades, a identificação dos meios e estratégias para o alcance dos objetivos e a avaliação de sua própria aprendizagem num foco qualitativo para que se implemente o que foi planejado. O professor que realmente apresenta uma boa relação com seus alunos está preocupado com os métodos a qual seus alunos passam a aprender, procurando formas dialógicas de interação.

A notoriedade de pesquisas sobre a interação professor-aluno tem salientado implícita e explicitamente grande progressão no desenvolvimento intelectual dos alunos. Já que, ao conhecer tais estudos, há uma tendência para melhor compreensão dessa interação e como incentiva, busca-se constantemente a qualidade de ensino na história do desenvolvimento humano. No entanto, a vida de muitos alunos tem sido marcada por lembranças de ações de professores que não tiveram uma contribuição positiva para o desempenho intelectual dos alunos. Mas esse é um tema que pode ser abordado por outros estudos. Não visamos criticar a ação do professor em sala de aula mensurar ações metodológicas eficazes, comportamentos ideais e muito menos encontrar o protótipo de um mestre perfeito.

É importante frisarmos, por exemplos, que dentro de uma sala de aula existem as especificidades de cada aluno e por mais que se tente equiparar idades, contextos sociais, familiares e culturais, jamais obteremos uma turma homogênea.

Neste aspecto Rego (2000) estudando as ideias de Vygotsky (1984), explica que a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de

visão de mundo confronto, ajuda mútua e consequentemente ampliação das capacidades individuais. Para o professor, é necessário que ele procure compreender as diferenças dos alunos, utilizando essa multidimensionalidade, poderá proporcionar reflexões de como apropriar-se dessa atividade para que todos os alunos participem da ação do conhecer e não sejam excluídos desse processo.

Nesse tipo de relação, Libâneo (1994, p, 249), ressalta dois aspectos: “O aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspectos socioemocional (que diz respeito as relações pessoais entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente”

Segundo esse autor, no aspecto cognoscitivo a situação envolve o ensinar e o aprender, onde o educador ao planejar deve levar em consideração a metodologia que vai utilizar a explicar sua aula e por outro lado considerar o nível de desenvolvimento do seu aluno para que possam nessa interação, possibilitarem uma troca de conhecimento do qual um vai aprendendo com o outro. No aspecto socioemocional verifica-se a importância dos laços afetivos na relação professor-aluno, o que também vai interferir na disciplina de sua classe, o professor, como autoridade na escola deve saber conduzir esse processo, esclarecendo aos alunos o tipo de relação que deve se vivenciar, para evitar possíveis equívocos e trabalhar com responsabilidade, levando ao aluno em constante estímulo ativo e independente na aprendizagem. Partindo dessa análise, um determinado professor pode realmente contribuir para o desenvolvimento dos processos superiores de determinados alunos e não conseguir os mesmos resultados com outros.

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, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (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 ele 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 a tomam em direção aos objetos. (Souza, 2002, p. 33)

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.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992, p. 102), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que ele 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, p. 89)

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. (Wallon apud Galvão, 1999, p. 4)

No entanto, Leite e Tassoni (2002, p. 201), 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 sensório-motor necessário à exploração da realidade. (Wallon apud Dantas, 1992, p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho 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 etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

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 por ela. 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. (Coll, 1994, p. 53)

As Interações sócias começam desde a infância do ser humano, nas relações de aprendizagem que são estabelecidas com seus pais e irmãos, resultando desta forma na construção de conhecimentos relevantes durante este convívio familiar e social. Assim a convivência familiar é a primeira interação social pela qual o sujeito passa.

Segundo Vygotsky (1984, apud Rego, p. 56, 2001): “A Interação social tem enorme importância no desenvolvimento do ser humano” Afirma que é através do contato com o outro indivíduo que o próprio homem se humaniza, construindo, portanto, os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Nessa relação, a criança estando em constante contato com o adulto vai incorporando os valores e ferramentas culturais historicamente construídos pelo homem, o que lhe dá a condição de assumir as habilidades tipicamente humanas como: falar, raciocinar e alimentar-se adequadamente. Para este Vygotsky, 1984 (apud Rego, 2001), “A fala (entendida como instrumento ou signo), tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas” (p. 61), pois a fala dará as condições necessárias para que através de uma comunicação, a atividade prática possa ser vivenciada e concretizada segundo a intervenção do adulto.

Com a primeira interação social, abre-se um canal de interesse de conhecimentos que cada vez mais se dilata com o aumento da faixa etária das crianças, até a mesma ter os seus primeiros contatos com o ensino sistemático, onde o palco, o roteiro e os atores serão diferentes, Vygotsky (1984) analisa que a criança já possui conhecimentos antes de iniciar o período escolar, que deverão ser levados em consideração para serem processados juntos aos conhecimentos ensinados pelo professor, onde serão ressignificados tendo um valor único para o aprendiz que o interpreta segundo sua concepção de mundo, Rego (2001), assinala que para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1984) faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal que é o conhecimento pessoal cotidiano e aqueles elaborados em sala de aula, o conhecimento sistemático e científico. Onde os conceitos se constroem a partir do ato da observação e prática da criança no seu dia a dia; e o científico ou sistemático são adquiridos nas interações estabelecidas na escola. A junção desses conteúdos sendo contextualizados deve contribuir para o desenvolvimento moral, crítico e participativo dos alunos para que estes construam habilidades que façam agir conforme a compreensão do mundo que vão estabelecendo. Na verdade, não se trata de uma substituição do tipo La pais - ensino assistemático por escola- professores – ensino sistemático e sim uma associação dos dois contextos.

Assim os pais são marcantes na aprendizagem do filho pelo laço de carinho, amor e afeto, o que faz com que as crianças desenvolvam certa confiança, liberdade de expressão, certeza de ser atendida e até mesmo alimentem o mito de que os pais sabem tudo, os professores também vão assumir esse papel a qual dentro do postulado da interação social chama de mediação.

A relação desenvolvida entre os participantes do processo sistemático (professores e alunos), dentro da escola é importante para compreender as atividades no contexto do microsistema escolar, cuja natureza é essencialmente social, evidenciadas nas práticas educativas formalizadas e oficializadas, onde culminará nas relações interpessoais estruturadas principalmente no que se refere à interação social do tipo professores-alunos onde o professor possui expectativas em relação aos

alunos e por outro lado os alunos também formam representações e expectativas em relação ao papel do professor.

Mas, a educação escolar, ao difundir os saberes culturais pode contribuir para uma vivência construtivista dos quais essas aprendizagens darão condições para que se efetive uma construção do psiquismo humano, diferente do que vem sendo utilizado. A escola é assim, uma instituição que foi especificamente construída e organizada com a finalidade de socializar os conhecimentos alcançados. O conhecimento é fruto das relações humanas estabelecidas por certas convenções, passado de geração a geração através das interações sócias, elemento essencial no processo ensino-aprendizagem envolvendo assim outras dimensões no processo da construção do conhecimento.

A apropriação do conhecimento, construído historicamente, capacita a sistematização das experiências que o homem já viveu para vivenciá-lo mais qualificadamente ressignificadamente tais conhecimentos. O conhecimento dá o poder para a descoberta a do mundo. Desse modo é que cada povo vai construindo sua própria cultura que envolve a sua linguagem, a sua própria identidade como forma de organização de suas vidas. É nesse movimento que o conhecimento vai se modificando, se ampliando, se consolidando.

Nessa condição, uma das competências da escola é saber sistematizar o conhecimento, incluindo o aluno desde a educação básica e em que o favorecimento de um ambiente de aprendizagem pelo professor é de extrema importância. O professor, nessa dinâmica, tem a função de concluir o processo de construção do conhecimento, dada sua disposição na conjuntura escolar, pois deve proporcionar ao alunado atitudes de problematização e incentivo a descoberta, superando práticas que lhe induzem a ser um mero veiculador de um saber construído, porém conservador. Para Coll (2000, p. 54): “O surgimento da figura do professor como agente educativo especializado, isto é, como um Mestre em educação e ensino – é talvez o traço distinto, por excelência, da educação escolar quando comparada a outros tipos de práticas educativas”.

Para tal, o relacionamento humano é imprescindível. Essas relações interpessoais na escola são marcantes para a viabilização do conhecimento dentro de um processo de comunicação que se estabelece entre professor – alunos e alunos –alunos dentro da sala de aula. As relações interpessoais sofrem muita influência pela maneira como obtemos a consciência do que se passa ao redor através das sensações captadas pelos sentidos, isto é, pelo modo como vemos os indivíduos com as quais interagimos. Por isso, as interações que se estabelecem dentro da sala de aula, envolvendo adultos - crianças e crianças – crianças devem ter um bom planejamento e uma organização para que não sejam banalizadas durante o ano educativo.

Segundo Coll (2000. P. 153), nas relações interpessoais estruturadas: “Há duas fontes principais embora não sejam exclusivas de relações no contexto escolar; as relações professoras – alunos e as relações entre alunos”. Essas interações sociais que se realizam em sala de aula são focos de interesses de muitos estudos e pesquisas que prioriza alguns aspectos em detrimento de

outros como corre a construção do conhecimento durante a estada dos alunos em sala de aula e como o professor vem desenvolvendo seu trabalho para aprimorar cada vez mais o processo educacional. Assim podemos destacar dois tipos de interações que se estabelecem na escola que são alvos não só no campo da psicologia comportamental, mais também de estudos que viabilizam entender o ser humano em sua plenitude.

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, da qual 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 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 as 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 afetividades 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 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 num

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 à 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 compreenda 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: Papyrus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990.

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 em 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.

O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

THE USE OF THEATER AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR CHILDREN



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

O intuito deste artigo é mostrar como o teatro pode ser utilizado como uma ferramenta educativa eficaz na infância, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira holística das crianças. Após uma análise da literatura, constatou-se que o teatro é uma prática educativa rica e multifacetada para o desenvolvimento infantil e aprendizagem na Educação Infantil, proporcionando benefícios significativos ao desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, na Educação Infantil, o teatro pode ser integrado ao currículo de diversas maneiras, desde contação de histórias até dramatizações de situações do cotidiano. Por meio dessas atividades, as crianças vivenciam o aprendizado de forma prática e significativa. O teatro permite que elas explorem temas como cidadania, meio ambiente e diversidade cultural, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e acessível. Conclui-se, portanto, que o uso do teatro como forma de desenvolvimento infantil e aprendizagem na Educação Infantil é uma abordagem pedagógica valiosa, que contribui para o crescimento integral das crianças. Ao integrar o teatro nas práticas educativas, os educadores proporcionam experiências ricas e significativas, que preparam as crianças para os desafios futuros de maneira equilibrada e criativa. Acredita-se que as atividades teatrais facilitam a compreensão de conteúdos curriculares e promovem habilidades essenciais, como a comunicação, a empatia e a criatividade. Além disso, espera-se que o trabalho forneça insights práticos sobre como integrar o teatro ao currículo escolar, valorizando essa arte como uma ferramenta educativa de grande impacto.

Palavras-chave: Infância; Teatro; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to show how theater can be used as an effective educational tool in childhood, contributing to children's cognitive, emotional and social development in a holistic way. After analyzing the literature, it was found that theater is a rich and multifaceted educational practice for child development and learning in Early Childhood Education, providing significant benefits to children's holistic development. Thus, in Early Childhood Education, theater can be integrated into the curriculum in a variety of ways, from storytelling to dramatizations of everyday situations. Through these activities, children experience learning in a practical and meaningful way. Theater allows them to explore themes such as citizenship, the environment and cultural diversity, making the teaching-learning process more engaging and accessible. It can therefore be concluded that the use of theater as a form of child development and learning in Early Childhood Education is a valuable pedagogical approach that contributes to children's integral growth. By integrating theater into educational practices, educators provide rich and meaningful experiences that prepare children for future challenges in a balanced and creative way. It is believed that theater activities facilitate the understanding of curriculum content and promote essential skills such as communication, empathy and creativity. In addition, it is hoped that the work will provide practical insights into how to integrate theater into the school curriculum, valuing this art as an educational tool of great impact.

Keywords: Childhood; Theater; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

O teatro é uma das formas de expressão mais antigas e poderosas da humanidade, capaz de transmitir conhecimentos, emoções e valores. Na Educação Infantil, o uso do teatro como ferramenta pedagógica tem ganhado destaque por sua capacidade de engajar as crianças de forma lúdica e criativa, promovendo o desenvolvimento integral.

Este artigo tem como objetivo explorar como o teatro pode ser utilizado como uma ferramenta educativa eficaz na infância, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A escolha do tema justifica-se pela crescente valorização das práticas pedagógicas que promovem o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral das crianças. O teatro, por meio de suas atividades interativas e expressivas, oferece uma metodologia que vai além da simples transmissão de conteúdos, proporcionando experiências que estimulam a criatividade, a comunicação e a empatia. Além disso, em um mundo cada vez mais voltado para o uso de tecnologias digitais, o teatro resgata a importância da expressão corporal e do contato humano, aspectos fundamentais na formação de indivíduos críticos e sensíveis.

O teatro, ao ser utilizado como ferramenta educativa na infância, tem o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo. Ao promover o desenvolvimento integral das crianças, o teatro contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e emocionalmente equilibrados.

Compreende-se que o teatro, enquanto prática pedagógica, possui um enorme potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças. Por meio do teatro, as crianças podem explorar sua criatividade, aprimorar habilidades comunicativas, desenvolver a empatia e trabalhar em equipe, além de fortalecer a autoestima e a autoconfiança. A prática teatral oferece um espaço para que as crianças expressem suas emoções, experimentem diferentes papéis e perspectivas e, assim, aprofundem sua compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor.

No entanto, apesar desses benefícios evidentes, o teatro ainda é pouco utilizado no ambiente escolar. Diversos fatores contribuem para essa subutilização, como a falta de formação específica dos professores na área, a escassez de recursos e materiais adequados, e a prioridade dada a conteúdos tradicionais no currículo, em detrimento de práticas artísticas e expressivas. Muitas vezes, o teatro é visto como uma atividade extracurricular ou secundária, quando, na verdade, pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa para integrar diferentes áreas do conhecimento e tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

Para que o teatro seja mais amplamente incorporado nas escolas, é necessário repensar as práticas pedagógicas e valorizar as artes como parte essencial do desenvolvimento integral dos alunos. Incentivar o uso do teatro no ambiente escolar não só enriquece a experiência educativa, mas também prepara os alunos para se tornarem indivíduos mais completos, capazes de enfrentar desafios de forma criativa e colaborativa.

USO DO TEATRO NA SALA DE AULA

A aplicação da prática teatral pode ser diversificada no ambiente escolar do dia a dia. Ao levar em conta as técnicas específicas requeridas por cada abordagem, seu emprego é altamente recomendável para os alunos, independentemente de suas limitações, visando ampliar seu desenvolvimento. Como destacado por Ferreira (2018, p. 48), “a ação educativa através dos processos teatrais pode, [...], revestir-se de diversas formas, tanto pedagógicas quanto específicas ao fazer teatral”.

O que precisa ser considerado é o objetivo que se pretende alcançar com a prática definida. Conforme apontado por Ferreira (2018), a abordagem do processo teatral nas instituições de ensino deve priorizar atividades de improvisação, onde os alunos são incentivados a criar e buscar soluções através do movimento e da expressão verbal. É fundamental ressaltar que, ao levar em conta as necessidades educacionais dos alunos, o método deve fornecer os recursos necessários para apoiar esse movimento ou expressão. Portanto, essas atividades de improvisação são conhecidas como "jogos dramáticos":

A palavra 'jogo' traduz uma característica essencial da atividade humana. Quem diz 'jogo' diz espontaneamente, criação livre e gratuita [...]. O 'jogo' dramático difere do teatro (arte dramática) por não ter, como este, seu objetivo na forma de expressão terminada, texto escrito,

representado e ensaiado, na forma de expressão que seja parcialmente voluntária e elaborada (FERREIRA, 2018, p. 48).

Viola Spolin, citada por Gama (s/d, p. 11), afirma que “o jogo é, por si só, uma forma espontânea de grupo, que possibilita a liberdade e o entrosamento, elementos fundamentais para a experiência teatral”. Ao abordar o teatro no contexto educacional através de jogos, a diretriz que define as estratégias e orientações sobre artes estabelece que:

O teatro na educação, por meio de situações de jogo, promove a passagem do sujeito passivo na ação de cena para o sujeito ativo da ação de cena. Neste caso o aluno/ator passa da situação de mero espectador para a situação de protagonista, assumindo as rédeas da ação de cena. O jogo teatral, neste sentido, não é fuga, um refúgio, mas surge como possibilidade íntegra de criação e recriação de expressões significativas de vida (BRASIL, 2002, p. 31).

A prática do jogo dramático demonstra eficácia ao demandar nossa capacidade de imaginação e recriação, utilizando como base o repertório e as experiências adquiridas ao longo de nossa trajetória. Isso nos capacita a agir de acordo com o que vivenciamos e, ao mesmo tempo, a expandir essas vivências.

Vivemos o jogo dramático com a memória que possibilita recuperar a experiência vivida ou imaginada. Reidentificamos o conhecido e ampliamos as nossas referências. Está em jogo a nossa capacidade de ver, ouvir, falar, apreender e aprender. A experiência intelectual que obtemos, observando ou realizando (sobretudo praticando um jogo dramático), não é um ato de análise distanciado e excludente da emoção e sensibilidade. Fazer arte exige um equilíbrio de nossas capacidades e potencialidades de comunicação que terão, no silêncio do espaço cênico, o desafio e a resposta mais concreta sobre o que é nossa massa corporal como instrumento de representação (LOPES, 2017, p. 24).

Quando o professor permite aos alunos se tornarem os instrumentos de representação, eles destacam as influências que o momento do jogo trouxe à tona, ao recriarem de forma crítica e buscarem soluções para agir diante dos acontecimentos. Este é o princípio que guia o jogo como uma prática teatral: “A característica mais evidente do jogo dramático [...] é reforçar no indivíduo a sua possibilidade de se quiser, transformar regras e convenções” (FERREIRA, 2018, p. 49).

Dentro da sala de aula, os jogos teatrais têm a capacidade de facilitar, através de conjecturas, o ensaio de possíveis soluções, a simulação de experiências e resultados. Esta afirmação encontra respaldo nas estratégias e orientações no âmbito das artes:

os jogos teatrais possibilitam a recriação de regras e podem tornar concretos os conflitos existentes na sala de aula, atuando sobre o ser humano sem promover cisões entre o plano afetivo e cognitivo. Ao jogar resolvemos problemas, ensaiamos soluções, imaginamos outros mundos, nos tornamos "outro", vivemos personagens, nos colocando no ponto de vista do outro - vivemos plenamente o princípio do teatro que se traduz na expressão como se. No jogo não há uma divisão territorial entre quem

interpreta (atua ou representa) e quem assiste, é espectador porque todos estão em uma situação de inclusão. Portanto, o jogo elimina a dicotomia palco e plateia criando um clima de cooperação no qual todos são importantes e podem propor novos lances para continuar jogando (BRASIL, 2002, p. 32).

Dessa maneira, essa abordagem permite que o aluno se reconheça como um indivíduo participante de um grupo e tenha a capacidade de tomar decisões, expressando sua própria identidade e refletindo sobre suas ações e princípios.

DRAMATIZAÇÃO E PRODUÇÃO COLETIVA

A prática da dramatização na escola representa uma abordagem direta para promover a interação e a superação da timidez dos alunos. É um meio pelo qual estudantes e professores expandem progressivamente suas habilidades de comunicação e desenvolvimento. Conforme Schützenberger (1978, p.13) menciona, “a prática da dramatização na escola se mostrará cada vez mais importante, em razão de seu alcance na formação e na educação”.

A dramatização é uma forma de expressão artística inerente ao dia a dia da criança. Trata-se de uma atividade espontânea capaz de dar forma a experiências e emoções, como é lembrado por Lemos (1969, p.01), citado por Dalgalarrodo (2018, p.49):

As primeiras representações dramáticas são imitações informais. A criança imita a mamãe telefonando, lavando roupa, cozinhando, o papai dirigindo o carro, o cãozinho pulando, trem correndo, apitando e fazendo uma curva. Imita gente, animais e coisas. Vive situações, brinquedos, atividades diversas, usando indistintamente mímica, palavras, sons. Brinca de comidinha, de médico, de mocinho, de tudo que representa observação e experiência de vida, da vida que lhe fica próximo, no tempo e no espaço.

No seu livro, Oliveira (1997, p.63) observa que "quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta” como brincar de casinha, escolinha, usar um cabo de vassoura para fazer cavalo”. Essa atividade lúdica desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e na organização das atividades cerebrais. De acordo com Dalgalarrodo (2018), ao explicar os estudos de Luria sobre os Sistemas Funcionais Complexos do cérebro, a linguagem serve como o ponto central para a organização de todas as outras funções cognitivas superiores. Dado que a linguagem é um fenômeno sócio-histórico-cultural, o próprio funcionamento do cérebro, incluindo linguagem, memória, processamento, entre outros, se molda a partir das interações sociofamiliares, do contexto sociocultural e histórico, desde os primeiros anos de vida da criança. Dessa forma, torna-se evidente que a dramatização não apenas fomenta a criatividade, mas também contribui para o desenvolvimento das funções cerebrais responsáveis, principalmente, pela linguagem, memória e processamento de informações, auxiliando, conseqüentemente, na expansão das habilidades dos estudantes nessas áreas.

Na escola, essa prática ganha ainda mais relevância, pois permite à criança internalizar o conhecimento de maneira significativa, ao mesmo tempo em que lhe oferece a oportunidade de expressá-lo de maneira autêntica e criativa. Além disso, a dramatização na escola promove a progressão desse jogo dramático, iniciando com imitações e progredindo ao longo do processo, passando pela fase do "faz de conta" até alcançar a fase do realismo, onde a representação se aproxima mais da realidade (LOPES, 2017). Através da dramatização, a criança tem a capacidade de crescer dentro de seu grupo social, assumindo um papel responsável, consciente de seus direitos, e percebendo-se como parte integrante do mundo (BRASIL, 2000).

Embora a dramatização possa envolver imitar um personagem, os educadores não são limitados em estimular as crianças a exercitarem sua liberdade nas falas, encenação, organização das cenas e escolha de materiais e cenários. Ao considerar o potencial das crianças nesse esforço conjunto, o educador pode obter resultados altamente gratificantes que proporcionam uma aprendizagem mais profunda e significativa para todos.

O TEATRO DE FANTOCHES E A AUTOEXPRESSÃO

O teatro de fantoches é considerado uma forma única de expressão artística, proporcionando um espaço seguro e criativo para a autoexpressão. Ao manipular os bonecos e dar vida aos personagens, os participantes têm a oportunidade de explorar e comunicar emoções, ideias e narrativas de maneira lúdica e envolvente (ANDRADE; TIBÚRZIO, 2022).

Essa prática teatral proporciona um meio de se expressar de forma mais livre e desinibida do que muitas outras formas de representação. Os fantoches oferecem uma espécie de "máscara" que permite às pessoas se distanciarem de si mesmas, facilitando a exploração de aspectos de sua personalidade e experiências que podem ser mais difíceis de abordar diretamente (ALEXANDRE, 2020).

Além disso, o teatro de fantoches promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois os participantes precisam inventar histórias, diálogos e situações para seus bonecos. Isso estimula a capacidade de pensar de forma criativa e de encontrar soluções inovadoras para os desafios apresentados. De acordo com Alexandre (2020, p.71),

A atração que o teatro de fantoches exerce, quer sobre as crianças ou adultos, vem da mais remota antiguidade: egípcios, chineses, javaneses já faziam mover os seus bonecos. A história conta que grandes artistas e escritores se inspiravam, muitas vezes, em peças de marionetes para criarem suas obras primas. Desde o mais simples espetáculo até o mais requintado, é o fantoche uma fonte inesgotável de criação artística, de dedicação, de educação e de prazer. Por isso, e pensando na importância educacional e metodológica desse recurso artístico, optamos por analisar o teatro enquanto teoria e prática.

O objetivo é promover nos alunos a capacidade de se expressar de forma autônoma através do teatro de fantoches como uma ferramenta educacional. A partir de sua própria criatividade, o aluno

desenvolve seus princípios, comportamentos e perspectivas. Conforme destacado por Dantas *et al.* (2012, p. 03), os benefícios da dramatização com fantoches são vastos, tanto no que diz respeito à formação de valores quanto ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e da integração social:

Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com seu crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Outro benefício importante é a melhoria das habilidades de comunicação. Ao criar e apresentar uma peça de teatro de fantoches, os participantes precisam considerar a forma como seus personagens se comunicam e interagem uns com os outros. Isso ajuda a desenvolver habilidades importantes, como expressão verbal, linguagem corporal e compreensão das nuances da comunicação não-verbal (SANTOS *et al.*, 2022).

O teatro de fantoches também pode ser uma ferramenta poderosa para trabalhar questões emocionais e psicológicas. Ao representar situações e emoções através dos bonecos, as pessoas podem explorar e processar sentimentos complexos de uma maneira segura e terapêutica (SANTOS *et al.*, 2022). Ao trabalhar com fantoches, ao se levar em consideração o processo criativo dos alunos e suas habilidades individuais, contribui-se para a formação de indivíduos aptos a conviver de maneira mais harmoniosa.

Conclui-se, portanto, que o teatro de fantoches é uma forma valiosa de autoexpressão que oferece uma série de benefícios, incluindo a oportunidade de explorar emoções e experiências, desenvolver a criatividade e as habilidades de comunicação, e proporcionar uma abordagem terapêutica para o processamento de questões emocionais. É uma ferramenta poderosa e versátil que pode ser apreciada por pessoas de todas as idades e origens.

EXPRESSÃO CORPORAL E ESPONTANEIDADE

A expressão corporal é a manifestação artística que utiliza o corpo como meio, permitindo aos alunos desenvolverem sua habilidade de se expressar e se mover com desenvoltura. Expressar-se significa demonstrar as aptidões que residem em si mesmos, através da psicomotricidade (postura, gestos, linguagem, identidade etc.).

Seja como uma disciplina ou como uma parte integrante do dia a dia escolar, a expressão corporal proporciona ao estudante a percepção do seu corpo e de como ele interage no espaço ao seu redor, visto que o corpo é uma extensão de nossa postura e atitude. O uso da expressão corporal no ambiente escolar é apoiado por diversos teóricos, como exemplificado por Brikman (2014, p.16) ao afirmar que:

A expressão corporal funcionaliza a linguagem do corpo em suas estruturas, componentes e desenvolvimentos. Por isso sua prática leva à manifestação da personalidade, a um conhecimento e uma consciência mais completos, para fora e para dentro de si mesmo e, enfim, a uma comunicação fluida, capaz de promover uma

profunda transformação da atitude básica da personalidade. Esses fatos justificam uma cuidadosa atenção ao processo da expressão corporal e seu aprendizado.

É extremamente importante que cada aluno descubra seu próprio corpo, libertando sua criatividade através dos movimentos. Propõem-se dessa forma abrir caminhos para o imaginário. Brikman (2014) aponta que a criação deve ser iniciativa de cada um, para que o estudante perceba o seu corpo e exceda o seu 'limite'. Para tanto, a autora argumenta que “a aptidão criadora se expressa na capacidade de transformar o próprio movimento corporal, isto é, na capacidade de perceber a peculiaridade de seu movimento, de suas possibilidades pessoais, e de enriquecê-las” (BRIKMAN, 2014, p. 19).

O que é considerado importante para os alunos com deficiências, para que estes não sejam condicionados pelo conceito que possuem limites, incapacidades e se percebam capazes de criar e se expressar, transpor barreiras, sentir-se desafiados. Esse pensamento vem ao encontro da afirmativa de Góes (2007, p.74):

Nas circunstâncias em que se propicia um ensino diferenciado, não há como explorar a plasticidade do funcionamento humano, no caso das necessidades especiais. Numa visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes, superando a noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais.

De acordo com as sugestões de Reverbel (2002), ao iniciar qualquer atividade relacionada ao teatro, após as atividades de integração, é recomendado realizar exercícios de forma progressiva, indo do simples ao complexo, focando na expressão corporal. Isso inclui a exploração do corpo por meio de movimentos leves nos braços, pernas, mãos, pés, cabeça, entre outros, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo.

Fica evidente a possibilidade de ampliar a expressão do aluno através do uso consciente do corpo. Reverbel (1978) destaca como elementos essenciais para o sucesso dessa prática a descontração, o relaxamento e a atenção à respiração do aluno.

No que diz respeito à descontração, a autora salienta que o propósito é treinar a flexibilidade, a força e o equilíbrio corporal, visando o desenvolvimento do autocontrole e a liberação de tensões. Ela ressalta a importância de aplicar técnicas de descontração tanto antes quanto após cada atividade (REVERBEL, 1978).

Em relação ao relaxamento, Reverbel (1978, p.51) diz que “o equilíbrio e o domínio do corpo dependem de um completo relaxamento, que elimina a tensão e o nervosismo e enseja a criação espontânea do gesto”. A intenção do relaxamento na sala de aula, segundo a autora, é fazer com que o aluno perceba que esse estado facilita o processo de criação. A respiração também é considerada um fator importante nas atividades de expressão, pois, de acordo com Reverbel (1978, p.48):

Em toda atividade dramática é fundamental o papel da respiração, pois é necessariamente associada ao movimento, acompanha o impulso, o dinamismo, o ritmo, ao mesmo tempo que evita o cansaço. Por meio de exercícios simples, com temas de improvisação adequados a cada faixa etária, o professor incentivará seus alunos à descoberta, à compreensão e ao uso correto da respiração.

Explorar a expressão corporal com os alunos pode resultar em uma formação mais abrangente, promovendo o desenvolvimento tanto físico quanto mental e identitário. Isso permite que os alunos se conheçam melhor e compreendam os outros, especialmente quando cada um assume um papel para representar.

Ao descrever as práticas teatrais no contexto escolar, não é possível determinar precisamente em que medida cada uma delas contribui para um desenvolvimento genuíno e significativo. Contudo, se o trabalho for conduzido com clareza em relação às particularidades de cada uma dessas práticas, é possível afirmar que há uma grande probabilidade de resultar em aprendizado eficaz. O teatro, em si, é uma forma artística que evoca emoções e promove a união, tornando-se uma ferramenta indispensável no ambiente escolar, atendendo à atual demanda da sociedade que valoriza o indivíduo e o enxerga para além de suas capacidades, capaz de superar seus próprios limites. Dentro desse contexto, é importante salientar que:

Cada pessoa deve ser importante em si mesma. É preciso conhecer seu processo individual e ajudar seu desenvolvimento a partir dela mesma. Nesse enfoque é mais importante o próprio processo de desenvolvimento que os eventuais resultados. [...] na medida em que o trabalho respeite a capacidade pessoal de manifestação pessoal [...] o processo é sempre enriquecedor e valioso (BRIKMAN, 2014, p. 15).

A chave para uma aprendizagem verdadeiramente significativa reside na seleção de metodologias que atendam às necessidades dos alunos e, acima de tudo, que respeitem e valorizem o processo. A integração do teatro na educação está se consolidando como um ambiente que honra a individualidade e fortalece o coletivo, buscando também se estabelecer como uma prática reflexiva que, conforme Wilker (2010, p.08), “contribui sobremaneira para a formação da consciência e para a mudança de posturas e apreensão de novas formas de ser e agir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, objetivos essenciais de um processo educativo”.

É esse o caráter das práticas teatrais no âmbito escolar: potencializar os alunos naquilo que é mais urgente na sua relação com o meio que é a sua posição no meio onde interage. O que não quer dizer prepará-los para responder mecanicamente, condicioná-los e, sim, fazer com que sejam capazes de pensar, agir e decidir autonomamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do teatro como ferramenta educativa na infância é uma abordagem poderosa e versátil que contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. O teatro, com suas dinâmicas de representação e expressão, oferece um espaço onde as crianças podem explorar emoções, valores e comportamentos de maneira lúdica e criativa.

Ao participar de atividades teatrais, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe. Através do teatro, elas têm a oportunidade de vivenciar diferentes papéis e situações, o que amplia sua capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender diferentes perspectivas. Isso é especialmente valioso na formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis. Além disso, o teatro estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças inventem histórias, personagens e cenários. Esse processo não só fortalece a expressividade artística, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois exige que as crianças pensem de forma crítica e resolvam problemas de maneira inovadora.

No contexto educativo, o teatro pode ser utilizado para abordar conteúdos curriculares de maneira envolvente. Ao dramatizar histórias ou conceitos, os professores conseguem transformar o aprendizado em uma experiência viva e concreta, facilitando a compreensão e a memorização dos conteúdos. Temas como cidadania, meio ambiente, história e cultura podem ser explorados de forma dinâmica, despertando o interesse das crianças e promovendo um aprendizado significativo.

Por fim, o teatro também tem um papel importante na construção da autoestima e da confiança das crianças. Ao se apresentarem diante de seus colegas, elas superam medos e desenvolvem autoconfiança, habilidades que serão valiosas em diversos aspectos de suas vidas futuras.

O teatro como ferramenta educativa na infância é um recurso rico e multifacetado, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Maria Cristina Anzola. Teatro de fantoches: valioso recurso nas mãos do professor do ensino fundamental. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 71-84, mar./2020.

ANDRADE, Camila Bonizário de; TIBÚRZIO, Vera Lúcia Bonfim. Teatro de fantoches como estratégia pedagógica para Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v.15, n.2, p.171–186, ago./2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre artes**: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. Edição revista. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

DALGALARRONDO, Paulo. Contribuições de algumas áreas do conhecimento à psicopatologia. In: _____. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. Parte I, Cap. 6., p.45-58.

DANTAS, Osmarina Maria dos Santos et al. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 711-726, jul./set. 2012.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. 2.ed. Porto alegre: Mediações, 2018.

GAMA, Joaquim. **Teatro: uma experiência criativa**. Disponível em: <<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420100823120432Teatro%20uma%20experi%C3%Aancia%20criativa.pdf>>. Acesso 28 jul. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da Inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.69-92. (Coleção Educação Contemporânea).

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3.ed. Bragança Paulista - SP: Urutau, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Desenvolvimento e aprendizado. In: _____. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997. p.56-79.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

REVERBEL, Olga. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola: teoria, função e experiência: teatro nas práticas educativas**. São Paulo: Editora Brasil. 2002.

SANTOS, Francisca Robervânia Soares dos et al. Teatro de fantoches como ferramenta lúdica na conscientização das arboviroses transmitidas pelo *Aedes aegypti* ao Ensino Fundamental II. **Conexão ComCiência**, v. 2, n. 1, 2022.

SCHÜTZENBERGER, Anne-Ancelin. **Introdução à dramatização**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

WILKER, Francis. O espelho do mundo: teatro-educação e a criação de novos olhares para a vida. **Salto para o Futuro**, Brasília, v. 20, n. 4, p.04-11, 2010.

DRUMMOND E A POESIA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA ERA VARGAS (1930 - 1945)

DRUMMOND AND SOCIAL POETRY: RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT THE VARGAS ERA (1930 - 1945)



ALANE JÚLIA DANTAS SANTOS

Graduação em Letras pela Universidade do Grande ABC (2006), Pós-Graduação em Especialização em Língua Portuguesa para Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Graduada em Pedagogia pela Uninove (2016), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís (2021).

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de abordar os aspectos que envolvem o contexto histórico e político que servem de pano de fundo para a produção literária de Carlos Drummond de Andrade. O poeta esteve ligado várias vezes à cena política, atitude que gerou críticas e polêmicas. Além do governo de Getúlio, a Segunda Guerra Mundial também trouxe impactos para a poesia drummondiana e que podem ser observados nos poemas constantes do livro *A Rosa do Povo*. O trabalho aqui apresentado tem como base leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada sobre o tema.

Palavras-chave: Educação; Modernismo; História.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the aspects surrounding the historical and political context that serve as a backdrop for Carlos Drummond de Andrade's literary production. The poet was often linked to the political scene, an attitude that generated criticism and controversy. As well as Getúlio's government, the Second World War also had an impact on Drummond's poetry, which can be seen in the poems in the book *A Rosa do Povo*. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography surveyed on the subject.

Keywords: Education; Modernism; History.

INTRODUÇÃO

O poeta Carlos Drummond de Andrade integrava a segunda geração modernista no Brasil, que se caracterizava pelo foco na denúncia social, presente tanto na poesia quanto na prosa, e foi justamente com a poesia social que o poeta teve seu auge, pois com *A Rosa do Povo* alcançou a sua maturidade literária, que coincide com o processo histórico de tensões e lutas internas e externas.

O livro publicado em 1945 é o mais extenso já publicado pelo autor, pois possui 55 poemas, que são em sua estrutura, compostos por verso livre e estrofação irregular, mas que em algumas ocasiões se alterna com versos de métrica tradicional em estrofes regulares, tornando-se assim, um livro constituído por um estilo mesclado.

Ademais, é possível notar o quanto o contexto histórico da época marca a poesia drummondiana, pois o que se tem na obra de cunho social é uma retratação dos fatos e das consequências dos mesmos recolhidos pelas retinas do autor, fatos estes ocorridos durante o governo de Getúlio Vargas, que por ter durado 15 anos, ficou conhecido como *A Era Vargas*. O poeta esteve ligado várias vezes à cena política, atitude que gerou críticas e polêmicas. Além do governo de Getúlio, outro grande fato que marcou profundamente a poesia drummondiana foi a Segunda Guerra Mundial, que teve seu término no mesmo ano de publicação de *A Rosa do Povo*.

MOVIMENTOS DE PASSAGEM PARA A POESIA SOCIAL DRUMMONDIANA

Os anos de 1930 até 1945 foram marcados, política e socialmente, por grandes transformações, tais como: Revolução de Outubro (1930), Revolução Constitucionalista (1932), eleição da Assembleia Nacional Constituinte (1933), promulgação de nova Constituição, eleição de Getúlio Vargas (1934), sublevação comunista (1935), resultando em 1937 na dissolução do Congresso e na implantação do Estado Novo, que se estenderá até 1945, quando Getúlio Vargas será obrigado a abandonar o poder, além da Segunda Guerra Mundial que se inicia em 1939 e teve seu término em 1945.

No início da década de 30 a sociedade brasileira ainda estava tentando superar a crise econômica mundial causada pelo crash da Bolsa de Nova York. O preço do café – principal produto brasileiro exportado – caiu significativamente, com isso prejudicando a política do café-com-leite, que tinha o intuito de manter a frente do governo as oligarquias mineira e paulista, por meio de revezamento, e com isso conseguiram permanecer no poder até 1930.

A eleição presidencial de 1930 foi o ponto alto para a revolução que ocorreu em outubro, pois o presidente Washington Luís ignorou o pacto entre as oligarquias e, sendo do estado de São Paulo, lançou para sua sucessão o candidato Júlio Prestes, também paulista, ao invés de lançar um

candidato mineiro. O grupo de Minas Gerais reagiu unindo-se ao Rio Grande do Sul e à Paraíba, criando a Aliança Liberal, que lançou como candidato à presidência o governador gaúcho Getúlio Vargas, que perdeu a eleição.

Após a perda da eleição o único caminho que restava para a Aliança Liberal era a revolução, e o pretexto utilizado para seu início foi o assassinato do governador da Paraíba, João Pessoa. No dia 3 de outubro de 1930, em uma ação conjunta entre os gaúchos, mineiros e paraibanos, explodiu a revolução. Após 20 dias do início da luta armada, Washington Luís é deposto pelo alto-comando militar do Rio de Janeiro, e entrega o poder aos líderes revolucionários.

Getúlio Vargas tomou posse como chefe do Governo Provisório em 03 de novembro de 1930, um mês após o início da revolução. O governo era composto também pelos líderes revolucionários: Antônio Carlos, Olegário Maciel, Lima Cavalcanti, Francisco Campos, Osvaldo Aranha, Afrânio de Melo Franco, Pedro Ernesto, João Neves, Lindolfo Collor e muitos outros.

O Governo Provisório vigorou entre 1930 e 1934. Durante este período Vargas promoveu diversas mudanças: decretou o dissolvimento do Congresso Nacional, destituiu todos os governadores (exceto o de Minas Gerais), criou o cargo de interventor federal nos estados, entre outras. Quanto à economia cafeeira, procurou reduzir a oferta no mercado internacional, evitando assim, que os preços caíssem ainda mais. O governo providenciou a compra e a queima de grandes quantidades de café excedente, destruindo cerca de 80 milhões de sacas do produto.

Referente ao Governo Provisório, Fausto (1997, p. 140) afirma que:

“O Estado que emergiu da Revolução de 1930 manteve o papel fundamental de desorganizador político da classe operária, reprimindo duramente a vanguarda e suas organizações partidárias, ao mesmo tempo em que procurava estabelecer com o conjunto da classe um novo tipo de relações. A política de marginalização pura e simples realizada pelas velhas classes dominantes não tinha mais condições de se sustentar.” (FAUSTO, 1997, p. 140)

Após o afastamento da oligarquia cafeeira paulista, representada pelo Partido Republicano Paulista (PRP), surge a revolta das elites inconformadas com o governo de Vargas. Isto se agrava ainda mais com a nomeação para o cargo de interventor federal em São Paulo, o tenentista João Alberto, que aliás era Pernambucano e não um civil paulista, como desejavam os oligarcas.

Os líderes do Partido Democrático (PD) ficaram decepcionados com a escolha de Vargas, pois esperavam que um deles fosse indicado, já que defendiam as mesmas ideias liberais a favor das medidas autoritárias do governo provisório.

No início de 1932 o PD rompe com Getúlio Vargas e firma uma aliança com o PRP, cujos principais ideias de luta eram uma Assembleia Constituinte e a restauração da autonomia de São Paulo. Para contornar a situação, Getúlio convoca para o cargo de interventor federal um civil paulista, Pedro de

Toledo, e decretou uma lei eleitoral que convocava eleições para uma Assembleia Constituinte, estabeleceu o voto secreto e concedeu à mulher o direito de votar e ser votada.

Entretanto, os conspiradores paulistas não voltaram atrás, e os rebeldes assumiram o controle do estado de São Paulo, mas não contaram com o apoio das elites de outras regiões, como inicialmente esperavam, e os paulistas ficaram sozinhos na revolução.

Na noite de 23 de maio ocorreram manifestações em São Paulo e a morte dos estudantes paulistas Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo durante um choque entre manifestantes e membros da revolução. As iniciais de seus nomes compuseram a sigla MMDC, estandarte do movimento constitucionalista. No dia 9 de julho eclode a revolução constitucionalista de São Paulo, que é derrotada pelo Governo provisório em outubro.

Conforme Capelato (1981, p. 83):

“Não se pode negar que em 32 houve conflito no seio da classe dominante. O setor paulista lutou contra a outra fração da classe que conquistava o poder em 30... as divergências eram de natureza política, envolviam interesses econômicos e discordâncias no âmbito da questão social.” (CAPELATO, 1981, p. 83)

Em 1933 reuniu-se a Assembleia Constituinte, que tinha sido eleita com voto direto, obrigatório, secreto, incluindo o voto feminino. Além dos deputados eleitos, a Constituinte era composta por 40 deputados que foram eleitos e que representavam os sindicatos dos patrões e dos empregados.

Em 16 de julho de 1934 é aprovada a nova Constituição, que tinha componentes conservadores e liberais, e consagrou uma série de direitos nas áreas trabalhista e eleitoral, que tinham sido objeto de decretos do Governo Provisório.

Com a nova Constituição foi confirmado o voto obrigatório, secreto e direto, incluindo o voto às mulheres, que já havia sido estabelecido no ano anterior. Instaurou-se a Justiça Eleitoral e a redução do limite de idade do eleitor de 21 para 18 anos. Instituiu a Justiça do Trabalho, a jornada de 08 horas, o salário-mínimo, as férias remuneradas, a pluralidade sindical, normas para o trabalho da mulher e as convenções políticas. Consagraram-se ainda as liberdades públicas, a nacionalização dos recursos do subsolo, a separação entre a Igreja e o Estado, o ensino primário obrigatório e o regime republicano federativo. Porém, negou aos analfabetos e aos soldados o direito de voto, estabeleceu o centralismo do governo federal, e manteve a indissolubilidade do casamento.

Ao mesmo tempo em que a nova Constituição era promulgada, Getúlio Vargas era eleito para presidência da República pela Constituinte, e com esta decisão, o Governo Provisório dava lugar a um governo legitimado pela Constituição.

A política no Brasil, assim como na Europa, caminhava para a radicalização, as linhas políticas geradas durante a revolução de 1930 enfraqueciam, dando espaço para movimentos da Esquerda.

Um desses movimentos, a Aliança Nacional Libertadora, era uma facção de esquerda do partido comunista, ou a ANL, que tinha como presidente Luís Carlos Prestes. A plataforma da ANL, anunciada em fevereiro de 1935, pedia o cancelamento das “dívidas imperialistas”, a nacionalização das empresas estrangeiras e a liquidação de latifúndios. Igualmente ativo estava o movimento fascista denominado Integralismo, que desde 1932 ganhava espaço.

O líder era Plínio Salgado, que usava a pompa do integralismo europeu em camisas verdes, desfiles de milícias e violência contra os radicais de esquerda, com o intuito de explorar o sentimento da classe média de que talvez os problemas econômicos e políticos só pudessem ser resolvidos com o recurso aos métodos extremistas da direita.

Em julho de 1935, Prestes lança um manifesto que proclamava “Todo o poder à ANL”. O governo interpretou este ato como uma revolta, e decretou a ANL ilegal. Providenciou a prisão de vários líderes do movimento e fechou as sedes. No mês de novembro do mesmo ano, a ANL se organiza para realizar um levante militar, promovendo revoltas em quartéis do Rio de Janeiro, Natal e Recife, a fim de chegarem ao poder, que até conseguiram, mas por pouco tempo.

Getúlio aproveitou-se da situação e pediu ao congresso que decretasse estado de sítio, que foi aprovado. Com isso, o governo reprimiu severamente os comunistas e os suspeitos de ligações com a ANL.

Durante todo o ano de 1936 foram presas milhares de pessoas acusadas de comunistas, entre elas Luís Carlos Prestes e sua esposa Olga Benário, que por ser de origem judia foi enviada aos nazistas alemães, mesmo estando grávida. Olga foi assassinada em uma câmara de gás, dentro de um campo de concentração nazista.

O mandato de Getúlio deveria terminar no começo de 1938, após as eleições presidenciais. Em 1937 já havia candidatos à disputa, José Américo de Almeida, que era apoiado por Vargas e Armando Sales, governador de São Paulo e que terminava uma administração bem-sucedida. Entretanto, Getúlio planejava continuar à frente do governo, e o pretexto para isto foi o Plano Cohen. Conforme divulgado, este era um plano de tomada de poder pelos comunistas, com o assassinato de milhares de pessoas. O plano era falso, foi preparado pelo capitão Mourão Filho, do grupo Integralista do Exército, que o entregou a Góis Monteiro, chefe do Estado-maior, que transformou a notícia falsa em versão oficial.

Em 10 de dezembro de 1937, tropas cercaram o congresso e dispersaram os seus membros com a notícia de que havia sido fechado. Getúlio anunciou pelo rádio a nova Constituição, cancelou as eleições presidenciais e instaurou a Ditadura do Estado Novo.

E, Skidmore (1982, p. 50) conclui que:

“O golpe de 10 de novembro foi a concretização do desejo, há muito tempo evidente, e Vargas, de permanecer no cargo além do seu prazo legal, que deveria expirar em 1938. Desde 1935 vinha ele manobrando seus adversários para colocá-los em posição de poder desacreditá-los ou reprimi-los, ao mesmo tempo que cultivando cuidadosamente o apoio dos grupos de poder solidamente estabelecidos.” (SKIDMORE, 1982, p. 50)

O Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, era inspirado nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. Durante o Estado Novo foram abolidos os partidos e os parlamentares, agora só existiam duas forças no cenário político nacional: o exército e Getúlio.

Foram criados a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), responsável pela publicidade favorável ao governo e pela censura a jornais, revistas e outras publicações, realizando perseguições sobre os intelectuais que não eram a favor da ditadura de Getúlio e que por fim, eram exilados, ou seja, mandados para fora do país.

Vargas manteve negociações com os Estados Unidos para desenvolvimento de projetos econômicos e a construção da primeira usina siderúrgica brasileira, em Volta Redonda.

A Segunda Guerra Mundial teve início em 1939, entretanto o Brasil só declarou guerra à Alemanha e à Itália em 1942, após os ataques de submarinos alemães a navios brasileiros.

Os Estados Unidos também pressionaram o governo brasileiro a declarar guerra, pois assim romperia relações com os países fascistas. Países como a Itália, França, Inglaterra e Japão já estavam envolvidos e já haviam declarado guerra.

Hitler era o comandante do exército alemão, que pregava o extermínio de judeus, que eram levados para campos de concentração onde eram obrigados a trabalhar o dia inteiro na fabricação de armas e munição para o exército alemão.

Durante a Segunda Guerra Mundial, seis milhões de pessoas foram executadas nesses campos de concentração. Hitler acreditava e pregava que a única e a melhor raça que existia era a alemã.

Ao entrar na Guerra, o governo brasileiro criou uma contradição no país, pois enquanto lutava contra o fascismo exterior, maninha internamente o regime ditatorial, que provocou o descontentamento da sociedade brasileira.

A UDN lançou como candidato à presidência o brigadeiro Eduardo Gomes. Getúlio lança Dutra como candidato ao mesmo tempo em que cria os partidos PSD e PTB. O governo declara anistia para os presos políticos, e Prestes sai da cadeia, onde estava desde 1936.

Nesse mesmo tempo surge o movimento queremista, com o slogan “Queremos Getúlio”. Este grupo defendia a constituinte com Vargas como forma de defensor dos interesses nacionais e dos trabalhadores.

A campanha queremista nas ruas e a decretação da Lei Antitruste, que tinha o intuito de punir as empresas nacionais e estrangeiras que abusavam do poder econômico, despertaram a desconfiança nos meios políticos.

É dentro desse cenário político que situamos o autor Carlos Drummond de Andrade e sua atuação literária e política. Em março de 1945, o autor deixava a chefia do gabinete de Capanema e aproximando-se do Partido Comunista figurou como coeditor do *Diário Comunista* a convite de Luís Carlos Prestes.

Na ocasião, Drummond (2006, p. 54- 55) registrou em seu diário pessoal os seguintes questionamentos em relação ao impacto de sua nova posição profissional e seu fazer literário:

Abril, 12 (1945) – Meditação entre quatro paredes: Sou um animal político ou apenas gostaria de ser? Esses anos todos alimentando o que julgava ideias políticas socialistas e eis que se abre o ensejo para defendê-las. Estou preparado? Posso entrar na militância sem me engajar num partido? Minha suspeita é que o partido, como forma obrigatória de engajamento, anula a liberdade de movimentos, a faculdade que tem o espírito de guiar-se por si mesmo e estabelecer ressalvas à orientação partidária. Nunca pertencerei a um partido, isto eu já decidi. Resta o problema da ação política em bases individualistas, como pretende a minha natureza. Há uma contradição insolúvel entre minhas ideias, e talvez sejam apenas utopias consoladoras, e minha inaptidão para o sacrifício do ser particular, crítico e sensível, em proveito de uma verdade geral, impessoal, às vezes dura, senão impiedosa. Não quero ser um energúmeno, um sectário, um passional ou um frio domesticado, conduzido por palavras de ordem. Como posso convencer a outras, se não me convenço a mim mesmo? Se a inexorabilidade, a malícia, a cruzeza, o oportunismo da ação política me desagradam, e eu, no fundo, quero ser um intelectual político sem experimentar as impurezas da ação política? Chega, vou dormir. (DRUMMOND, 2006, p.54 e 55)

Nesse mesmo ano, Drummond publicou o livro *A Rosa do Povo*, no qual ele demonstra uma versão comprometida com a vida da sociedade que o cercava. Sobre a obra *A Rosa do Povo*, Iumna Maria Simon (1978, p.147) destaca que, “nem a prática da poesia participante se fez tranquilamente – questiona-se a cada passo – nem a recusa a ela é isenta de angústia, dada a necessidade de o poeta situar-se com relação à história”.

Ainda assim, diante da tensão que se deu entre sua escrita, ideologias e sua participação mesmo que não tão efetiva na coluna jornalística, a leitura de seus poemas torna irrefutáveis o terror da Segunda Guerra Mundial e o governo de Getúlio Vargas como pano de fundo de sua escrita.

Getúlio foi destituído do poder em 29 de outubro de 1945, por um movimento organizado por generais de seu próprio ministério. O pretexto utilizado foi a nomeação de Benjamin Vargas, ou seja, seu irmão para chefia da polícia. Com a retirada do ditador do governo, termina o Estado Novo e a Era Vargas.

E foi diante da deposição de Getúlio Vargas e percebendo que a visão do editorial sobre esse momento histórico e os rumos para continuidade da publicação discordavam de seus princípios, o autor encerra sua breve carreira como um dos diretores do jornal Tribuna Popular.

O autor passa a exercer somente a sua função poética e tendo na obra *A Rosa do Povo* o registro literário de um período histórico politicamente conturbado e violento para o país e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto no artigo em questão, podemos constatar a influência que os acontecimentos históricos exerceram na produção literária do autor Carlos Drummond de Andrade.

O descontentamento com o desenrolar dos eventos históricos tornou-se expressivo por meio de sua criticidade e comprometimento com as questões sociais. E embora o autor tenha por um determinado período trabalhado diretamente para Luís Carlos Prestes, é possível observar que sua desaprovação e movimentação crítica não tinha nenhuma relação política direta a qualquer partido ou político.

Concluimos assim que o fazer poético e social do autor foram suas ferramentas para expor enquanto cidadão a sua angústia diante da situação que o país e o mundo enfrentavam.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, F. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

AGUILERA, M. V. **Carlos Drummond de Andrade: a poética do cotidiano**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1945.

_____. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.

_____. **Suas Cartas**. In: Confissões de Minas. Rio de Janeiro: Americ.-Edit., 1944, p. 78.

_____. **O observador no escritório**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BISCHOF, B. **Razão da recusa: um estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Nankin, 2005.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAYNER, S. **Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CAMILO, V. **Drummond: Da Rosa do Povo à Rosa das Trevas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CÂNDIDO, A. **Inquietudes na Poesia de Drummond**. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970. p. 93-122.

_____. **Literatura e Cultura de 1900 a 1945**. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985. p. 109-138.

CAPELATO, M. H. **O movimento de 1932: a causa paulista**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORREIA, M. de C. **Drummond: A magia lúcida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CORSI, F. L. **Estado Novo: política eterna e projeto nacional**. São Paulo: UNESP FAPESP, 2000.

CUNHA CAMPOS, M. C. **Drummond de Andrade, Carlos – Escritor (1902-1987)**. In: *Vidas Lusófonas*. Lisboa: António Barbo, 1998. Disponível em: <http://www.vidaslusofonas.pt/carlos_drummond_andrade.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da Lírica Moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

GIINZBURG, J. **Drummond e o pensamento autoritário no Brasil**. In: WALTY, Ivete Lara Camargos & CURY, Maria Zilda Ferreira (orgs.). *Drummond: poesia e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HOUAISS, A. **Drummond, Mais Seis Poetas e Um Problema**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

LYRA, P.; PY, F. **Carlos Drummond de Andrade – Poesia**. [s.l.] Agir, 2002.

MARIA, L. de. **Drummond: um olhar amoroso**. [s.l.] Escrituras, 2002.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil. 1920-1945**. São Paulo: Difel, 1979.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

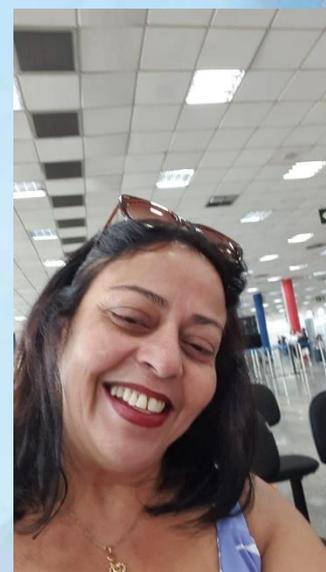
SIMON, L. M. **Drummond: Uma Poética do Risco**. São Paulo: Ática, 1978.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

TELES, G. M. **Drummond: A estilística da repetição**. São Paulo: Experimento, 1997.

RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL- EXPLORANDO OS SABERES INFANTIS

NEW MEANINGS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION - EXPLORING CHILDREN'S KNOWLEDGE



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 traz análises sobre a importância da organização do tempo e espaço na educação infantil, pois nessa faixa etária é de suma importância considerar as necessidades físicas, biológicas, afetivas e sociais da criança. As crianças precisam compreender as rotinas que lhe são apresentadas, e o tempo é importante para que elas possam se relacionar, explorar, aproveitar, criar e recriar. No entanto elas precisam de rotina, para assimilar tudo isso, e cabe aos profissionais respeitarem e trabalhar esse tempo, pois é um momento delicado e de acolhimento para a criança. Portanto, é importante o uso de atividades que lhe chamem a atenção, que desperte a curiosidade, que os façam se misturar uns com os outros. O tempo e espaço influenciam continuamente na vida das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola; Tempo; Espaço

ABSTRACT

This article analyses the importance of organizing time and space in early childhood education, as it is of the utmost importance in this age group to consider the child's physical, biological, emotional and social needs. Children need to understand the routines presented to them, and time is important so that they can relate, explore, enjoy, create and recreate. However, they need a routine in order to assimilate all this, and it is up to professionals to respect and work with this time, as it is a delicate and welcoming moment for the child. It's therefore important to use activities that attract their attention, arouse their curiosity and make them mingle with each other. Time and space continually influence children's lives.

Keywords: Early Childhood Education; School; Time; Space

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se ao tema “A organização do Espaço e do tempo da educação infantil”, cujo objetivo é analisar a organização na escola por meio de vários espaços físicos que compõem a escola. Pretendeu-se com este tornar conhecido a necessidade de discutir sobre esse tema, principalmente na Educação Infantil, pois interfere no desenvolvimento da criança.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

A vista disso é importante mencionar quão sério é tratar da vida infantil, pois tudo requer um planejamento, uma elaboração, uma organização do espaço destinado à criança, o tempo que ela necessita para assimilar essa sua nova rotina. Tanto a instituição quanto o profissional têm que estar preparados para receber essas crianças.

Diante disso, observa-se que cada criança tem seu determinado tempo de aprender, e cabe ao professor buscar novas formas de aprendizagens, sejam elas brincando, cantando, dançando ou jogando, com isso o profissional tem que saber usar o espaço que lhe foi concebido de forma criativa.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Uma das contribuições mais significativas sobre a história da infância foi feita pelo historiador francês Ariès (1981), com foco na história das mentalidades, especialmente em relação à condição e à natureza histórica e social da infância. Ariès analisou como o conceito de infância se desenvolveu a partir da análise de obras de arte e literatura, que retratam hábitos, vestuário e situações da vida social.

Segundo Ariès (1981), até o século XII, a arte medieval não retratava a infância de maneira distinta, e não havia um sentimento diferenciado em relação ao ser criança. Conforme o autor,

“O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que separa essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (Ariès, 1981, p.156).

Na época, as crianças eram tratadas sem distinção em relação ao mundo adulto, sendo frequentemente representadas em obras de arte como homens ou mulheres em miniatura.

Por volta do século XIII, a representação das crianças começou a apresentar características um pouco diferentes, que foram se modificando ao longo dos séculos XIV e XV. No entanto, as cenas não eram exclusivamente dedicadas à infância; muitas vezes, as crianças eram protagonistas principais ou secundárias. Isso sugere que elas participavam do cotidiano dos adultos, em atividades como trabalho, passeios e jogos.

Conforme ressalta Ariès (1981):

“Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.” (Ariès, 1981, p.56).

O tratamento dado às crianças e as concepções sobre a infância estão profundamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Por volta do século XIII, a criança era vista publicamente como parte da família que assegurava sua continuidade. Embora o parto ocorresse em casa, em um espaço privado, ele era assistido por várias mulheres da vizinhança, tornando o ato público. Quando a criança começava a andar, seus primeiros passos deveriam ser dados em locais públicos, principalmente onde repousavam seus ancestrais. Esse ritual, semelhante ao batizado, precisava ser presenciado por outros para confirmar a continuidade da família.

Após o período de amamentação, a criança entrava na fase da primeira infância, e o papel dos pais era crucial na educação inicial. Essa fase envolvia o aprendizado sobre o espaço doméstico, o brinquedo e as relações com outras crianças.

Nunca é demais afirmar que o histórico está diretamente ligado à história da família, a qual se desenvolveu historicamente a partir do contexto cultural, social e econômico.

Ariès (1981) analisa a formação da família desde a Idade Média e, ao abordar a questão do público e do privado, deixa claro que esses conceitos não eram percebidos da mesma forma na sociedade daquela época em comparação com a sociedade moderna.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO

O trabalho pedagógico, especialmente na educação infantil, exige uma organização cuidadosa do espaço físico, além da diferenciação entre espaço e tempo na vida da criança. É evidente que a escola se torna uma referência para a criança desde o seu primeiro ano, tornando fundamental abordar esse assunto, que está diretamente relacionado ao cotidiano do aluno.

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Art. 6º, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” Isso destaca a importância de a criança frequentar a escola desde cedo, e a participação dos pais nesse processo é essencial para garantir uma adaptação eficaz no primeiro ano.

Complementando a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o Art. 29 estabelece que “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”.

Por outro lado, há muitas controvérsias sobre o tema, como a falta de infraestrutura nas escolas públicas, a carência de profissionais suficientes para atender às necessidades e a falta de valorização do professor. Cabe ao educador ensinar com os recursos disponíveis e de acordo com a realidade de cada instituição, o que pode influenciar o aprendizado da criança e, potencialmente, causar atrasos.

Assim como o aluno, o professor também precisa de tempo para conhecer melhor os alunos, entender o espaço a ser utilizado, planejar suas aulas e organizar suas atividades didáticas dentro do tempo estabelecido pela instituição, além de avaliar o projeto político-pedagógico (PPP) de cada escola. Esse processo de gestão do tempo escolar é feito de forma usual e habitual, conforme a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) de cada escola.

CRAIDY & KAERCHER (2001) apontam que:

Organizar o cotidiano das crianças na Educação Infantil pressupõe que a criação de uma sequência básica de atividades diárias resulta da observação do grupo de crianças, especialmente com base em suas necessidades. É crucial que o educador observe como as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenrolam, o que elas mais gostam de fazer e em quais momentos do dia estão mais calmas ou mais agitadas. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 67).

No entanto, a organização diária das atividades na educação infantil deve ser adequada ao tempo que a criança passa na escola, com o professor sempre observando como elas assimilam e se realmente estão aprendendo. Caso o aprendizado não esteja ocorrendo, o professor precisa ajustar a abordagem de ensino, trabalhando dentro dos limites de tempo e espaço disponíveis.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Ao arranjar o ambiente escolar na educação infantil, é crucial considerar o tempo e o espaço como elementos fundamentais. Nesse sentido, o foco está principalmente na dimensão espacial/física e na dimensão temporal. Quando se menciona o espaço na educação infantil, refere-se à totalidade do ambiente escolar, ou seja, à disposição dos móveis e materiais que configuram esse "espaço". Além disso, o ambiente escolar é um local caracterizado por variações, como preferências, sons e cores.

Para Horn (2004), *“o espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades e usos”*. Assim, percebe-se que o espaço atua como um agente transformador, ajustando-se às necessidades da criança. Esse ambiente é moldado especialmente pela criança, em colaboração com pais, professores e o corpo docente. À medida que a criança cresce, o espaço também evolui para atender às suas novas necessidades, com os pais desempenhando um papel crucial na contínua construção e adaptação desse espaço.

De acordo com Oliveira (2011), a elaboração de uma proposta pedagógica para a educação infantil deve estar alinhada à realidade, à região e à estrutura de cada instituição e de seus alunos, bem como à realidade social mais ampla. Levando em consideração esses aspectos, é evidente que o ambiente em que a criança vive é de extrema importância para a implementação dessa proposta pedagógica.

Desse modo, o espaço reflete a cultura daqueles que nele residem. É através dele que as crianças assimilam o ambiente em que estão inseridas. Por isso, as atividades em grupo são muito importantes, pois ajudam as crianças a aprenderem a conviver em sociedade, compartilhando suas ideias e ensinamentos, criando uma conexão profunda com o espaço.

Além disso, a organização da rotina na sala de aula deve ser adequada ao tempo de permanência da criança na escola, permitindo que o aluno crie seus próprios espaços dentro da sala de aula.

Segundo CRAIDY & KAERCHER (2001):

Todos os momentos, sejam eles vividos em espaços abertos ou fechados, devem proporcionar experiências variadas que estimulem a criatividade, a experimentação e a imaginação, desenvolvam diferentes linguagens expressivas

e possibilitem a interação com outras pessoas. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 68).

A percepção de tempo e espaço não é inata no ser humano; ela se desenvolve por meio de estudos e da convivência em sociedade, permitindo que as relações entre objetos, atuação e desempenho ordenado sejam distinguíveis. Isso influencia diretamente no desenvolvimento integral da criança, especialmente durante o período da educação infantil.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

É evidente que a escola desempenha um papel fundamental no trabalho pedagógico, sendo um ponto de referência na vida do aluno e, conseqüentemente, para sua família. É essencial que as instituições de Educação Infantil planejem cuidadosamente os espaços destinados às crianças.

Ao falar sobre organização em escolas, é crucial mencionar o espaço físico, pois ele está diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança. A maneira como a instituição utiliza esse espaço pode influenciar de forma positiva ou negativa.

Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer conexões entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um cenário onde se inserem emoções

[...] nessa perspectiva, o espaço é compreendido como algo integrado ao ambiente e vice-versa. No entanto, é importante esclarecer que essa relação não se desenvolve de forma linear. Dessa maneira, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes distintos, pois a semelhança entre eles não implica que sejam iguais. Eles se definem pela relação que as pessoas constroem entre si e o espaço organizado. (Horn, 2004, p. 28).

Sendo assim, o espaço físico, ligado à Educação Infantil, é um componente fundamental a se acatar. O mesmo deve ser um lugar organizado, acolhedor, agradável e desafiador para que, as crianças sejam capazes de criar suas brincadeiras, e executá-las de forma livre e segura, e sintam prazer de estar naquele determinado espaço, pois é importante que a criança não o veja como se fosse uma obrigação. É de responsabilidade do educador organizar cada espaço, e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Carvalho & Rubiano (2001, p.111) falam que:

“A variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores”. (Carvalho & Rubiano, 2001, p.111).

No entanto, ao organizar uma sala de aula, o educador deve ter muito cuidado para não confundir a mente dos estudantes. É necessário um planejamento detalhado sobre o espaço a ser

utilizado, as cores do ambiente e os objetos a serem empregados. Esse ato de decorar o espaço infantil é algo que o professor deve realizar regularmente, preferencialmente utilizando os trabalhos dos próprios alunos, o que os motiva significativamente a desenvolver suas habilidades de imaginação e criação. Considerando que toda criança nasce com uma curiosidade natural que a leva a buscar tudo que é novo para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório tratou da importância da organização do espaço e do tempo da educação infantil, visto que a escola tem um papel fundamental na vida do ser humano. Entretanto, ser professor na educação infantil vai muito além da sala de aula, pois o aluno e o professor têm uma relação unificada de afeto, carinho, emoções, um misto de sentimentos que está diretamente envolvida com o ensino e aprendizado da criança.

Contudo a relação tempo e espaço na Educação Infantil influenciam diretamente na vida do aluno, visto que é o começo de uma nova fase para eles, e tanto a instituição quanto o professor, têm que estar preparados para lhes proporcionar o que for de melhor, para o aprendizado dos alunos e o conforto.

Diante disso o desenvolvimento do relatório foi de grande valia para o aprendizado enquanto acadêmico e que quando me tornar profissional da educação terei consciência, habilidades e desenvolturas para lidar com as situações cotidianas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. São Paulo, Perspectiva, 1986

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASÍLIA. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Presidência da República, Casa Civil - **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm< Acesso 06 jul 2024.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS PERCALÇOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SPECIAL EDUCATION AND ITS PITFALLS IN NURSERY SCHOOLS



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

A escola de integração surge como uma opção inovadora em relação à escola estagnada tradicional e excludente. Define-se por sua abertura e aceitação em salas regulares, a alunos sem distinção de sexo, idade, origem social, situação econômica, pertencimento social ou étnico, bem como a alunos com necessidades especiais de aprendizagem que, tradicionalmente, foram excluídos ou expulsos da escola regular. O objetivo do artigo é analisar, em uma primeira parte, a política educacional dos últimos seis anos em relação à educação especial e sua transição-regressão para a escola inclusiva e a forma como a educação especial e a escola inclusiva têm sido concebidas em nosso país. Posteriormente, procuramos demonstrar o deslocamento da política educacional para a antiga concepção de educação especial, em detrimento dos grupos excluídos e mais vulneráveis socialmente, apesar das propostas da necessidade de construção de maiores margens de equidade, igualdade e inclusão econômica, política, social e cultural, dentro das quais incluímos a educação pelo Estado. Por fim, em um terceiro momento, concluímos com a proposta renovada de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Integração; Política Educacional, Padrões De Entrada; Deficiência.

ABSTRACT

The integration school has emerged as an innovative option in relation to the traditional stagnant and exclusionary school. It is defined by its openness and acceptance in regular classrooms of pupils without distinction of sex, age, social origin, economic situation, social or ethnic belonging, as well as pupils with special learning needs who have traditionally been excluded or expelled from regular school. The aim of the article is to analyze, in a first part, the educational policy of the last six years in relation to special education and its transition-regression to the inclusive school and the way in which special education and the inclusive school have been conceived in our country. Subsequently, we tried to demonstrate the shift in educational policy towards the old concept of special education, to the detriment of the excluded and most socially vulnerable groups, despite the proposals of the need to build greater margins of equity, equality and economic, political, social and cultural inclusion, within which we include education by the state. Finally, in a third section, we conclude with a renewed proposal for an inclusive school.

Keywords: Inclusive Education; Integration; Educational Policy; Entry Standards; Disability.

INTRODUÇÃO

Nos anos 90, já se assumia a filosofia integrativa, o desafio de uma escola para todos, a luta pela educação inclusiva. Desde a Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, até as *Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* em 1993, houve fortes demandas internacionais por mudanças, como a incluída na *Declaração de Salamanca*:

As escolas regulares inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos; eles também fornecem educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (Unesco, 1994, p. IX)

Stainback, Stainback e Jackson (1992) esperam que em breve seja possível falar simplesmente em oferecer educação de qualidade para todos os alunos, uma vez que ela evoluiu da integração para a inclusão plena, dadas as razões que acompanham essa mudança terminológica e conceitual. Primeiro, o termo *integração* está sendo abandonado porque implica o retorno ao ministram de alguém que antes era excluído. Em segundo lugar, o conceito de *inclusão* está sendo adotado porque comunica de forma mais clara e precisa o que é necessário: que todas as crianças sejam incluídas na vida educacional e social das escolas e salas de aula do bairro, não apenas no ensino regular. Em terceiro lugar, o foco nas escolas inclusivas é como construir um sistema que

inclua e seja estruturado para atender às necessidades de cada aluno, e a responsabilidade é colocada na equipe da escola para ter um docente que acomode as necessidades de todos os alunos.

RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hoje podemos falar sem preconceito de uma educação para todos, rica em valores, aberta a todas as opções, enriquecida com o máximo de oportunidades, possibilidades, estratégias e recursos, de acordo com cada uma das necessidades educativas especiais.

O conceito clássico de educação especial é borrado, ampliado e diversificado e se materializa em apoios e adaptações, a fim de garantir que todos os alunos se sintam incluídos no sistema educacional.

A inclusão que defendemos vai além do especial e vai além da integração escolar, pois não implica segregação, mas acolhimento incondicional a qualquer aluno em qualquer uma das situações mais ou menos especiais em que ele possa se encontrar. Tudo isso está de acordo com a filosofia da reforma do sistema educacional, na qual a integração escolar não é mais contemplada, mas a atenção à diversidade como um valor em si e enriquecedor para o todo.

De acordo com a revisão feita por Arnáiz (1997)² a abordagem da inclusão do ponto de vista curricular insiste na possibilidade de qualquer criança ter dificuldades na escola, que essas dificuldades educacionais possam sugerir meios de melhorar a prática docente e que tais mudanças permitam oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. Por fim, os professores devem ser os que devem ter apoio quando tentam realizar uma prática inclusiva.

Nessa perspectiva, todos os professores e todos os alunos estão diretamente envolvidos no processo educativo, por meio da colaboração, participação e responsabilidade, investigando e buscando novas formas de ação que levem em conta a individualidade dos alunos.

Na verdade, a situação nas escolas de hoje não deixa margem para dúvidas em termos de enfrentar a situação em toda a sua dureza, defendendo a inclusão total apesar da dificuldade.

A escola se sente impotente para responder às novas necessidades educacionais especiais que os alunos apresentam. Tem de enfrentar uma situação sem precedentes devido à presença de alunos deficientes e sobredotados, alunos autistas, com problemas de aprendizagem e de comportamento, crianças hospitalizadas, vítimas de maus-tratos, abusos sexuais, exploração, guerras e a situação económica, política e social que vivemos atualmente.

A escola é diluída se não estiver aberta à colaboração com pais, instituições e comunidade, uma vez que é necessária uma colaboração comprometida ao longo de todo o processo de vida. Inclui desde os cuidados iniciais aos estudos escolares e universitários, da formação profissional ao emprego, do lazer e do tempo livre à acessibilidade à habitação, à mobilidade e à integração social em geral. É importante abrir a escola à comunidade e articular-se com a família, a escola, o trabalho e as esferas sociais (Ortiz, 1996, 1997).

Atualmente são muitas as vozes que se levantam a favor de uma renovação da escola, de uma mudança na sua concepção, para que seja mais democrática, mais eficaz, mais abrangente, que inclua todos os alunos, mesmo que sejam de alguma forma diferentes; isto é, uma escola inclusiva.

Esta é a situação em que nos encontramos. E certamente uma proposta útil para o futuro seria investigar essa prática inovadora, juntamente com a mudança de atitudes e a formação de professores em educação inclusiva (Ainscow, 1995; Wang, 1995).

Mas a inclusão é mais do que apenas uma linha de pesquisa que se abre, do que uma simples adaptação do currículo e até mesmo de uma filosofia. A inclusão é antes um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, na qual a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todos os que voltam.

Trata-se de dar opções, de acolher, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa de acordo com as necessidades, favorecendo a inclusão e promovendo uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola para todos, uma escola inclusiva.

A inclusão, em suma, implica um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade dentro da sociedade atual.

Em termos gerais, a educação inclusiva busca acolher a todos, comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a todos os alunos da comunidade – e a todos os cidadãos de uma democracia – o direito inalienável de pertencer a um grupo, não de ser excluído (Ferguson, 1995). O que está em oferta é um modo de vida em que todos os que chegam são bem-vindos. A partir de tal atitude, de tal sistema de valores, o crescente movimento para construir escolas inclusivas é moldado.

ESCOLAS INCLUSIVAS

De acordo com Ainscow (1995) há um movimento em direção à educação inclusiva cujo objetivo é reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas as crianças. Isso envolve uma série de mudanças metodológicas e organizacionais e o desafio das expectativas sobre como realizá-lo. Para este autor, a direção do caminho a seguir é marcada por um duplo sentido: como ajudar os professores a organizarem suas salas de aula para que possam ajudar todos os alunos no processo de aprendizagem e como reestruturar as escolas para que os professores possam direcionar seus esforços para um objetivo comum.

As escolas que poderíamos chamar de inclusivas são as mais eficazes quando se trata de ensinar solidariedade entre todos os alunos, tenham ou não necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a responsabilidade recai sobre os professores, bem como sobre os alunos, bem como sobre os pais, que terão que considerar a melhor maneira de desenvolver um senso de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema comum, para o qual, de acordo com Porter e Richeler (1992), mudanças substanciais devem ser introduzidas na escola tradicional.

Nesse sentido, Ainscow (1995) propõe uma série de *condições* que as escolas inclusivas devem atender, tais como: liderança efetiva que pode ser estendida a toda a escola; o compromisso de professores, alunos e comunidade na política escolar; um compromisso com estratégias colaborativas de planejamento e coordenação; atenção aos potenciais benefícios do questionamento e da reflexão, e uma política de desenvolvimento profissional docente.

O *objetivo* das escolas inclusivas, segundo Arnáiz e Ortiz (1997), é criar um sistema educacional que possa atender às necessidades dos alunos. Isso implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando assim a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio de alcançar a melhoria educacional.

Para Stainback e Stainback (1992), as escolas inclusivas seriam reconhecidas por desenvolverem escolas comunitárias solidárias que favoreçam a participação de todos os alunos sem distinção, eliminando qualquer tentativa de estabelecer categorias. Desta forma, o apoio não será organizado em turmas especiais, mas todos os professores trabalharão em equipa para o desenho comum de atividades correspondentes ao currículo geral. E esse currículo será adaptado às necessidades e habilidades de cada um dos alunos; embora seja verdade que a complexidade da tarefa requer apoio aos professores e apoio acadêmico e social aos alunos.

As escolas inclusivas têm uma ênfase especial na responsabilidade compartilhada, no respeito mútuo e na interdependência. Desta forma, a responsabilidade recai sobre o pessoal da escola, que deve fornecer os meios necessários para acomodar as necessidades dos alunos. Além disso, profissionais, pais e alunos precisam considerar como desenvolver um senso de comunidade e apoio mútuo dentro do sistema convencional. Dessa forma, as escolas inclusivas têm um senso de coesão comunitária aberto às diferenças e responde às necessidades educacionais especiais, valorizando a diversidade na medida em que fortalece a classe e oferece a todos os membros maiores oportunidades de aprendizagem.

De qualquer forma, as escolas inclusivas estão alinhadas com a adoção da diversidade, a expansão do currículo, a adoção do ensino e aprendizagem interativos e o apoio aos professores. Um processo interativo é gerado de tal forma que se pode dizer que a marca de uma escola inclusiva é o grau em que os professores estão preparados para ponderar suas atividades levando em consideração as respostas que seus alunos têm.

Para Arnáiz (1996), o modelo de mudança promovido pelas escolas inclusivas constitui um processo de inovação educacional, uma vez que visa reconstruir a escola a partir da própria instituição, com a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, buscando apoio mútuo, tenham ou não necessidades especiais.

Nessa linha, autores como Fuchs e Fuchs (1994) propõem algumas *estratégias* que respondem claramente à conceituação de educação inclusiva, tais como: o compromisso dos professores com uma filosofia inclusiva, a formação em educação ordinária e especializada, a

conversão de centros específicos, a localização da escola em cada comunidade e a coordenação da rede de apoio no nível individual.

De acordo com Stainback e Stainback (1992), algumas das *características* das escolas inclusivas seriam a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa, o respeito às diferenças dentro e fora da escola, a adaptação e diversificação do currículo ordinário, o apoio aos alunos em sala de aula, a colaboração entre os profissionais da escola e a participação dos pais no planejamento educacional. Suas *vantagens* podem ser especificadas na capacidade que eles têm de fornecer apoio acadêmico e social a todos os alunos.

Seus *valores* seriam, para Pearpoint e Forest (1992), a aceitação, o pertencimento à comunidade, as relações pessoais, a interdependência e a consideração de pais e professores como uma unidade de aprendizagem. Para esses autores, a opção pela inclusão significa o fim da rotulagem, da educação especial, das classes especiais, mas não o fim dos apoios e serviços necessários nas salas de aula integradas. Eles não estão aconselhando jogar ou mover crianças com deficiência para aulas de educação geral sem apoio adequado, mas especialistas de todos os tipos seguiriam as crianças, fornecendo sua ajuda a qualquer aluno previamente rotulado ou não que possa precisar.

Em suma, as *características* mais importantes de uma escola inclusiva são o senso de comunidade, a aceitação das diferenças e a resposta às necessidades individuais. A que se somam as mudanças na filosofia, currículo, estratégias de ensino e estrutura organizacional da escola.

Em geral, poderíamos dizer que as *condições* da sala de aula inclusiva são: a existência de pessoal de apoio, a colaboração entre os alunos e a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem. E, acima de tudo, apoio emocional e compreensão para aqueles que se sentem diferentes, frustrados ou marginalizados, aqueles que claramente imploram para serem acolhidos.

Em suma, trata-se de oferecer opções, de acomodar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa de acordo com as necessidades, favorecendo a inclusão e promovendo uma escola para todos, uma escola em movimento, uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola integral, uma escola inclusiva (García 1999), que propõe a integração dinâmica de alunos com necessidades educacionais especiais a partir de uma profusão de apoio, adaptação do currículo, comprometimento e liderança dos profissionais, avaliação contínua, uma organização flexível que favoreça a comunicação, a coordenação e a mudança estrutural em geral, uma vez que deve estar inserido na comunidade.

O que se pretende atualmente é atender à diversidade e responder às novas questões que se levantam na sociedade plural e multicultural de hoje, necessitada de compreensão, flexibilidade, apoio e solidariedade.

QUESTÕES NOVAS E DESAFIADORAS

É totalmente previsível que o desenvolvimento de escolas e salas de aula inclusivas levante questões novas e desafiadoras à medida que forem implementadas, por exemplo:

- - Qual deve ser o currículo de uma escola inclusiva?
- - Como o currículo pode ser adaptado às necessidades?
- - Quais sistemas de avaliação e promoção são mais bem-sucedidos?

Na tentativa de dar algumas respostas a essas perguntas, fornecemos algumas notas comuns que se repetem insistentemente na revisão feita sobre o tema da educação inclusiva, e que nos permite oferecer as seguintes categorias:

Colaboração

A colaboração e a cooperação são suportes naturais para a educação multicultural e para a educação especial. É necessário conectar a família, a escola e a comunidade para melhorar a educação em geral. O modelo de sala de aula inclusiva seria aquele em que o ensino e a aprendizagem são realizados em equipe, todos juntos, com os alunos colaborando e integrando a equipe de apoio na sala de aula inclusiva.

Organização

É o ponto de partida para tentar tirar o melhor proveito dos espaços inclusivos. A organização de espaços adequados, horários, serviços de apoio e ajuda para os alunos dentro da sala de aula inclusiva deve ser considerada.

Estratégias de ensino

A aprendizagem cooperativa promove a interdependência entre alunos com habilidades muito diferentes. A inter-relação entre pequenos grupos e a promoção do pensamento crítico é importante. Eles aprendem melhor trabalhando com colegas.

Características específicas do corpo discente

Em relação às diferentes categorias, é necessário considerar tanto a superdotação quanto o retardo mental. Mas fundamentalmente a consideração dos alunos com problemas de aprendizagem e comportamento, tanto nas realizações acadêmicas quanto sociais.

Deve ser tida em conta a dimensão social e emocional das dificuldades de aprendizagem, bem como a conveniência de promover um ambiente criativo para esses alunos

Currículo

Em termos gerais, promove-se um currículo adaptado às necessidades educativas especiais, que inclui a revisão dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoal e material). O desenho do currículo para a sala de aula de educação geral deve ser adaptado para tentar promover comunidades inclusivas, favorecendo a autoestima e a sensibilidade na sala de aula inclusiva. Ele será projetado de forma a permitir que os alunos reconheçam seus próprios atributos positivos e respeitem as características individuais dos outros. Desta forma, a autoestima de cada um e a cooperação entre todos serão reforçadas. No currículo, os objetivos de justiça social devem ser definidos dentro e fora dos muros da sala de aula.

Corpo docente

É preciso levar em conta a formação dos professores para a inovação escolar, para ingressar em uma nova comunidade escolar, na qual todos os alunos convivam e na qual se espera que aprendam. Os professores precisarão de ajuda para administrar uma sala de aula inclusiva. Seu programa de treinamento deve incluir a aquisição de conhecimentos e habilidades em:

- - habilidades para trabalho em equipe e relacionamentos pessoais,
- - estratégias de aprendizagem cooperativa,
- - Fundamentos da educação para alunos com necessidades especiais,
- - como aprendem os alunos com necessidades educacionais especiais associadas a déficits cognitivos, motores, sensoriais etc.,
- - capacidade de avaliar, planejar e intervir,
- - capacidade de colaborar com os pais,
- - Competência para desenvolver uma educação individualizada.

Em geral, as condições da sala de aula inclusiva são a existência de pessoal de apoio, a colaboração entre os alunos e a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

É fundamental *envolver a aula* em que o aluno com necessidades especiais deve ter uma participação ativa, protagonista de sua aprendizagem, de suas brincadeiras, de sua vida. Esta fase da ação de inclusão tem como objetivo envolver os colegas para acolher o aluno com necessidades especiais e conhecer o novo membro da turma. Por meio de treinamento e informação, é possível chegar a um compromisso por parte dos alunos mais velhos ou mais próximos a eles para colaborar com o tutor, o especialista em integração, os pais, o diretor... para acolher e apoiar seus colegas a se incluírem como mais um na sala de aula regular.

O plano de ação deve envolver alunos, familiares, professores e outros funcionários no planejamento simultâneo de algumas adaptações curriculares ou rotinas diárias necessárias para garantir que o aluno com necessidades especiais seja um aluno ativo na sala de aula. O plano é um processo contínuo no qual duas partes podem ser distinguidas. Na primeira parte, todos os presentes na reunião são informados sobre as características do novo aluno e o que se espera dele para apoiá-lo em sua tarefa de ser um aprendiz ativo. A segunda parte geralmente envolve grupos menores especializados em tarefas de ensino-aprendizagem mais específicas.

Tal plano de ação envolve um processo longo e complicado de etapas sucessivas e articuladas. E ao final do processo, alunos, professores e pais estarão envolvidos em um empreendimento conjunto de ajuda mútua, solidariedade, cooperação e busca de valores acadêmicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a Educação Especial e seus desafios nas instituições de Educação Infantil, torna-se evidente a importância de um olhar atento e sensível para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. As escolas de Educação Infantil desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças, sendo espaços onde a diversidade deve ser acolhida e respeitada.

Os percalços enfrentados nesse contexto muitas vezes estão ligados à falta de estrutura adequada, à escassez de recursos especializados, à formação insuficiente dos profissionais e à resistência a práticas inclusivas. Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto da comunidade escolar, das famílias e das autoridades educacionais.

É fundamental promover uma cultura inclusiva nas escolas de Educação Infantil, que valorize a diversidade, que reconheça e respeite as singularidades de cada criança. A formação continuada dos educadores, a adequação dos espaços físicos, o acesso a materiais pedagógicos adaptados e o apoio de profissionais especializados são aspectos essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos.

É preciso também desconstruir estigmas e preconceitos, estimular a empatia e a solidariedade, e criar ambientes acolhedores e inclusivos, onde cada criança se sinta valorizada e respeitada em sua individualidade. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja vista como um valor a ser celebrado e não como um obstáculo a ser superado.

Portanto, a superação dos percalços na Educação Especial nas escolas de Educação Infantil requer um compromisso coletivo com a inclusão, o respeito e a equidade, visando garantir a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, que promova o seu pleno desenvolvimento e sua participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Necessidades educacionais em sala de aula. Guia para formação de professores.** Narcea. 1995.
- AINSCOW, M. **Alcançando todos os alunos: alguns desafios e oportunidades.** *Siglo Cero*, 30(1), 181, 37-49. 1999.
- ARNAIZ, P. **As escolas são para todos.** *Siglo Cero*, 27(2), 16, 25-34. 1996.
- ARNÁIZ, P. Integração, segregação, inclusão. In P. ARNÁIZ e R. De HARO (Eds.), **10 anos de integração na Espanha: análise da realidade e perspectivas futuras** (pp. 313-35). Universidade de Múrcia. 1997.
- ARNÁIZ, P. Currículo e atenção à diversidade. In M. Á. VERDUGO e B. JORDÁN De URRÍES (Coords.), **Hacia una nueva concepción de la discapacidad.** Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 15-39). Amaru. 1999.

- ARNÁIZ, P. & ORTIZ, M. C. O direito à educação inclusiva. In A. Sánchez e J. A. Torres (Coords.), **Educación Especial I. Uma perspectiva curricular, organizacional e profissional** (pp. 191-207). Pirâmide. 1997.
- BRON, H. & SMITH, H. **Normalização. Um leitor para os anos noventa**. Routledge. 1996.
- FERGUSON, D. **Celebrando a diversidade. Uma resposta. Educação Corretiva e Especial**, 16, 199-202. 1995.
- FUCHS, D. & FUCHS, L. **Escolas inclusivas. Movimento e a radicalização da Reforma da Educação Especial. Crianças Excepcionais**, 60(4), 294-309. 1994.
- GARCÍA, C. Diversidade e inclusão. In A. Sánchez Palomino et al., **Os desafios da educação especial no limiar do século XXI**. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 11-31). Universidade de Almería. 1999.
- MEC-UNESCO. **Relatório Final. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Acesso e qualidade**. Autor. 1995.
- O'BRIEN, J., FOREST, M., SNOW, J. e PEARPOINT, J. **Ação para inclusão. Como melhorar as escolas acolhendo crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares**. A Imprensa do Frontier College. 1989.
- O'HANLON, Ch. **Educação Inclusiva na Europa**. David Fulton. 1995.
- ORTIZ, M. C. **Das necessidades educacionais especiais à inclusão**. *Siglo Cero*, 27(2), 164, 5-13. 1996.
- ORTIZ, M. C. Rumo a uma escola para todos. Em P. ARNÁIZ e R. De HARO (Eds.), **10 anos de integração na Espanha: análise da realidade e perspectivas futuras**. Universidade de Múrcia. 1997.
- PEARPOINT, J. & FOREST, M. Prefácio. In S. Stainbach e W. Stainbach **Considerações curriculares em salas de aula inclusivas. (Facilitando a aprendizagem para todos os alunos)**. Paul Brookes, XV-XVIII. 1992.
- PORTER, G. e RICHELIER, D. (Dirs.). **Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'integration**. Institut Roehrer. 1992.
- PRIANTE, C. M. **Mudança de atitudes e mudança organizacional para a inclusão de pessoas com deficiência: desenvolvimento e aplicação de um programa no ambiente empresarial**. Projeto de pesquisa não publicado. Mestrado em Integração de Pessoas com Deficiência. Instituto de Integração Comunitária. Universidade de Salamanca. 1997.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Eds.). **Considerações curriculares em salas de aula inclusivas. Facilitando a aprendizagem para todos os alunos**. Brookes. 1992.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade. Autor. 1994.
- VERDUGO, M. Á. e SOLER-SALA, V. (Eds.). **Convenção sobre os Direitos da Criança rumo ao Século XXI**. Universidade de Salamanca/UNICEF. 1996.
- VLACHOU, A. **Caminhos para a educação inclusiva**. Parede. 1999.

WANG, M. C. **Atenção à diversidade do corpo discente.** Narcea. 1995.

A GESTÃO ESCOLAR E A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

SCHOOL MANAGEMENT AND PARTICIPATORY DEMOCRACY



ALEXANDRA GOMES MOTA

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – UNIESP (2012); Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração e Supervisão Escolar Faculdade da Aldeia de Carapicuíba--SP- FALC (2015); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elísio-FCE (2018); Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Direito Educacional- Faculdade Lauzane Paulista – Instituto Educar- (2023).

RESUMO

Este texto visa discutir o papel da administração educacional e a relevância do envolvimento dos estudantes na instituição de ensino. A escola é vista como um local de aprendizado em democracia e cidadania. Contudo, sua estrutura de comando e controle é incompatível com a instrução em princípios democráticos. Assim, é imprescindível implementar práticas participativas que auxiliem na construção de uma cidadania ativa. Nesta perspectiva, a democracia é vista como um estilo de vida onde as pessoas se envolvem nos assuntos públicos de sua comunidade. A participação, por sua vez, é vista como a capacidade que os indivíduos possuem de se engajar de maneira autêntica e efetiva nas situações sociais que lhes competem. Portanto, a administração educacional e o envolvimento de crianças e adolescentes no contexto escolar são cruciais para a estruturação da democracia e para seu processo de desenvolvimento como cidadãos ativos.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Democracia; Educação.

ABSTRACT

This text aims to discuss the role of educational administration and the relevance of student involvement in the educational institution. The school is seen as a place for learning about democracy and citizenship. However, its command and control structure is incompatible with instruction in democratic principles. It is therefore essential to implement participatory practices that help build active citizenship. From this perspective, democracy is seen as a way of life where people get involved in the public affairs of their community. Participation, in turn, is seen as the ability of individuals to engage authentically and effectively in the social situations they are responsible for. Therefore, educational administration and the involvement of children and adolescents in the school context are crucial for the structuring of democracy and for their development process as active citizens.

KEYWORDS: Citizenship; Democracy; Education.

INTRODUÇÃO

Para obter uma participação autêntica no contexto escolar, é preciso transformar as práticas pedagógicas e as políticas de gestão, alterando a estrutura, a organização e o papel dos alunos nas escolas, democratizando suas atividades ou assumindo um papel ativo em seu próprio processo educativo.

Educar para a democracia nas escolas implica em criar práticas e políticas que permitam a participação de diferentes atores no ambiente escolar. No entanto, a escola, devido à sua própria estrutura hierárquica, suas origens e propósitos, é inicialmente incompatível e contrária à formação de valores democráticos.

Desde a sua criação, as escolas se tornaram instituições de conhecimento uniforme, onde o aprendizado ocorre diariamente para os alunos, obrigatório e útil apenas dentro da escola. Apesar das mudanças na sociedade, os centros educacionais pouco mudaram, reproduzindo as práticas de uma educação tradicionalista, hegemônica e hierarquizada.

As práticas antidemocráticas se refletem nas contradições que ocorrem dentro do modelo escolar, sendo esse modelo hegemônico uma das faces ocultas das instituições educacionais.

A escola é uma instituição que busca educar na igualdade, mas reproduz a desigualdade social, pois facilita o sucesso escolar de um setor da população, favorecendo o elitismo. Apesar de ser um lugar onde os alunos se desenvolvem e interagem, a escola impõe uma visão adultocêntrica em que os espaços, tempos, métodos e conteúdos são organizados segundo uma lógica para adultos, por isso são chatos, incompreensível, imponente e violento para os alunos, cuja voz não é levantada na conta, obrigados a perder tempo recebendo informações muitas vezes excessivas e fora de contexto.

Uma proposta que surge como um método alternativo às práticas e ao modelo tradicional é uma

formação baseada nos princípios da escola democrática, que tem como pilar fundamental o papel das crianças e adolescentes nas práticas escolares cotidianas.

A GESTÃO: UMA BREVE HISTÓRIA AO LONGO DA HUMANIDADE E NO BRASIL

A administração da educação passou por várias alterações ao longo dos anos, modificando seu entendimento puramente gerencial e regulatório para um entendimento político-pedagógico. As habilidades gerenciais eram limitadas à eficácia financeira, à produção e a sistemas técnicos burocráticos, sem dar a devida importância às questões políticas, humanas e éticas (SANDER, 2009).

A percepção sobre a administração educacional e democrática veio para romper este modelo regulatório-administrativo através dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, considerando a educação não apenas como reprodutiva, mas também como um meio de transformação social (SANDER, 2009).

Luck (1997) destaca que a gestão conquistou um lugar no ambiente educacional que até o final dos anos 1970 era ocupado exclusivamente pela administração. Isso ocorreu porque se começou a perceber que as atividades dos diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais precisavam abranger a dimensão pedagógica e democrática do ato educativo. A importância da participação das pessoas nas tomadas de decisões, orientações e planejamentos escolares passou a ser objeto de reivindicação dos setores populares que lutaram pela redemocratização brasileira na década de 1980.

Com base nessa premissa de mudanças, a gestão educacional não é uma substituição da administração, mas sim uma mudança que envolve várias definições políticas, sociais, cidadãos etc., que leva ao pensamento de que as instituições de ensino não podem ser coordenadas por uma visão administrativa empresarial, mas sim por uma visão que enfoca uma forma mais humana, política e pedagógica de agir (LUCK, 1997).

Essa perspectiva pedagógica e, conseqüentemente, democrática, surge a partir dos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980, fazendo da educação e da gestão um local de lutas, constituído por histórias de disputas sobre educação pelas massas. A gestão também é um ato de decisão, planejamento e execução de ações educacionais, de maneira que ela seja lugar de participação, diálogos, convergências e divergências, buscando assim garantias para uma educação de qualidade (PIRES, GONÇALVES, 2019).

Existem documentos que respaldam e apoiam a implantação da gestão democrática nas instituições de ensino públicas, como a Constituição Federal de 1988, onde segundo Pires e Gonçalves (2019) neste ano de 1988 destacava-se um período de redemocratização do país e a volta de um estado de direito para os brasileiros, fazendo com que a população questione e participe da vida política do país, destacando-se então, na Constituição, uma série de princípios nos quais se insere a Gestão Democrática do Ensino Público na forma da lei, nas instituições de ensino público do país.

Partindo deste histórico de lutas e de construção da democracia dentro dos aspectos da gestão,

chega-se assim, à gestão pedagógica, que é o ponto central do presente trabalho. A gestão pedagógica, vai abordar a aspectos que promovem o binômio cuidar/educar na educação infantil, o currículo utilizado, as práticas que são utilizadas para tal aprendizagem, como a pedagogia orienta as práticas educativas na escola, entre outros pontos.

A gestão pedagógica, tem como base principal promover a aprendizagem e formação dos alunos, desenvolvendo compreensões, atitudes e hábitos de maneira sistematizada e organizada, ou seja “[...] a gestão pedagógica [...] Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LUCK, 2009, p. 96), pois a mesma,

[...] constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola. [...] constitui o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo (LUCK, 2009, p. 98).

De acordo com Luck (2009), a gestão pedagógica está relacionada com o estímulo ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes, que é o objetivo principal da instituição escolar. Entende-se que ao construir suas aprendizagens, os alunos desenvolvem as habilidades sociais e pessoais necessárias para que sua integração na sociedade e no ambiente de trabalho ocorra de maneira vantajosa e mútua.

Como afirma Azevedo (2004):

Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais. Dessa perspectiva, busca-se estabelecer os nexos entre o universo cultural simbólico do país as definições e rumos das políticas públicas de educação e persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população (p.17)

A administração escolar surgiu no rastro dessas mudanças, e teve seus movimentos de transição ancorados nos processos de difusão do ensino básico. Dentro dessa nova perspectiva, pode-se testemunhar, entre outras coisas, a descentralização da educação, a participação mais efetiva da população e da comunidade escolar como um todo, o direito da sociedade na interlocução dos processos estabelecidos pela escola.

A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

De acordo com Bolívar (2007), a educação democrática tem duas dimensões: formar para a democracia e o exercício ativo da democracia. Dessa forma, é ao mesmo tempo um meio e um fim, pois para ser aprendido, precisa estar presente nas práticas públicas diárias; além disso, ao mesmo tempo, deve ser um objetivo ou meta educacional da escola, permitir que os alunos aprendam atividades democráticas.

Nesse contexto, a democracia será compreendida, seguindo os postulados de Dewey (1995), mais do que uma forma de governo, um modo de vida associado em que há forte envolvimento entre os

membros da comunidade por meio de sua participação nas questões que são de interesse comum. Esta concepção está mais próxima de um conceito experiencial do que a simples aquisição de conhecimento, refletida na participação de atividades públicas.

Nesse tipo de democracia, os cidadãos se tornam agentes que configuram, produzem e reproduzem a democracia, sendo um comportamento, um ato de exercício do poder e participação diária na tomada de decisões coletivas, além de ser uma prática cotidiana e permanente da vida comunitária.

Pensar a democracia como uma forma de participação ativa na cidade permite apontar que a educação deve ter um papel relevante na formação e construção do exercício da cidadania (Bolívar, 2007).

Para que a educação seja democrática, ela deve permitir e estimular a participação em todos os níveis, dando especial ênfase ao protagonismo da criança e do adolescente nas diversas esferas. Segundo a UNESCO (1993), educar para a democracia implica formar os alunos para uma participação ativa em todas as áreas da vida política e social.

Não há democracia sem a participação de cidadãos ativos, o que representa o fundamento da cidadania ativa, entendida como uma construção social não necessariamente vinculada à aquisição de direitos concedidos pelo Estado por meio do cumprimento de determinado status.

Em outras palavras, está relacionado a um sentimento de pertencimento e participação coletiva que permite a aquisição de habilidades cívicas necessárias para funcionar em um espaço público. Portanto, educar para a cidadania é formar para a participação ativa de alunos no ambiente escolar.

A participação ativa deve ser um dos principais componentes a serem desenvolvidos nos sistemas educacionais, gerando cidadãos comprometidos com sua comunidade, independentemente de sua identidade ou características individuais.

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

As características de uma escola democrática têm sido apontadas por diversos autores. Dentre eles, destacamos: que visa reformular o currículo para dar-lhe um caráter flexível e multidisciplinar; que seja organizado de forma a promover e estimular a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo; que permite viver experiências democráticas; que o sucesso escolar é um de seus objetivos; que construiu a democratização da vida escolar; que propõe a abertura à família e à comunidade.

Da mesma forma, além de criar espaços de participação genuína, que estimulem a preocupação com o próximo e o comum, a livre circulação de ideias, ou trabalho de projeto, a organização democrática do centro e da sala de aula com base no diálogo.

Para que esse processo ocorra de maneira significativa a gestão escolar deve ser extremamente democrática. A gestão escolar é um conjunto de ações destinadas a atingir determinados objetivos

que são desenvolvidos em diversas áreas da organização educacional, e cuja concepção, execução e avaliação participam de uma certa forma e somos responsáveis por isso.

Em nenhum modelo democrático de administração escolar o poder é retirado de decisões que são compartilhadas entre todos os membros da instituição. Dentro da escola existem algumas estruturas que permitem ouvir as vozes de dois membros diferentes, organizações de participação social, sociedade e conselho estudantil, assembleias de classe, associações de pais, entre outras.

Uma grande contribuição desse modelo é conceber as relações de seus membros de forma horizontal, diferentemente das formais ou burocráticas cujas relações são verticais.

Além de fomentar a participação da comunidade escolar, planejando, implementando e avaliando em conjunto, é essencial que o gestor adquira competências necessárias para a convivência com os demais funcionários, criando um ambiente de diálogo, favorecendo o desenvolvimento profissional, adaptando-se às mudanças, exercendo a autodisciplina e responsabilidade nas decisões coletivas, utilizando meios que permitam a todos os envolvidos interagir e construir coletivamente novos conhecimentos, compartilhando ideias e dialogando com a comunidade.

A escola tem a missão de promover o diálogo, a humanização e a emancipação do ser humano. Sá (2004) afirma que as famílias dos alunos desejam participar da escola, ou pelo menos querem estar informadas sobre o progresso pedagógico, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Ele também menciona o desejo dos alunos de terem suas famílias mais próximas da escola, assim como o desejo dos gestores escolares e professores de terem o mesmo. Portanto, se todos os sujeitos envolvidos aspiram à participação no processo educativo, é incompreensível o porquê dessa participação não ocorrer de forma efetiva. No entanto, entende-se que a presença na escola não seria a melhor opção, ou desejo deles, então, surge a questão de como eles poderiam participar sem a necessidade de que suas presenças sejam constantes na escola, uma vez que a falta de tempo impede a participação de muitos.

Nesse contexto, a atuação do gestor escolar implica que este deve proporcionar espaços para a realização de planejamento por meio de ações participativas e coletivas, tendo sempre em foco a visão crítica do trabalho para que possa estar apto a aceitar opiniões diversas e envolver múltiplas pessoas. Este tipo de atuação implica que o gestor precisa estar constantemente com as metas da escola em foco, de forma que se apresente comprometido com os resultados esperados para que a avaliação se apresente como um componente presente na participação coletiva.

Cabe ao gestor incentivar a prática inteligente e educativa dos recursos da comunicação/informatização na escola para ampliar a interatividade do processo de ensino-aprendizagem, fomentando a produção e difusão de conhecimentos pela comunidade escolar, além da participação dela no processo de democratização da educação.

Hoje temos a tecnologia que possui o poder de aproximar as distâncias entre pessoas, possibilitando aproximar também a distância entre pais e escola. Portanto, mecanismos além dos concebidos na gestão democrática podem ser inseridos no contexto escolar, alargando os canais de diálogo e participação da comunidade escolar.

PEDAGOGIAS DEMOCRÁTICAS

Outro elemento da escola democrática é a forma como os alunos aprendem os conteúdos escolares. As primeiras tentativas de democratização das práticas pedagógicas foram encontradas no final do século XIX, em um movimento pedagógico que incorporava as ideias de democracia, antiautoritarismo, liberdade e autonomia dos alunos.

Esse movimento foi chamado de Escola Nova, mas a partir de 1921 passou a ser conhecido mundialmente como Escola Ativa. Para a Escola Ativa, a ação é proposta como condição para a aprendizagem e a experiência como mecanismo que permite aos alunos refletirem e adquirir conhecimento. Seu objetivo é preparar os alunos para a vida por meio do desenvolvimento de suas habilidades, autoconstrução, conhecimento e experiência imediata como a forma como vivem com a intenção de transformá-la. Na raiz etimológica de participação vem do latim participativo e pars, que significa parte ou porção, assim como o verbo capere, que significa bater, pegar, ou seja, participar e tomar ou fazer parte de algo.

A participação é a capacidade de expressar decisões que repercutem na própria vida e/ou na comunidade em que se vive. A participação de crianças e adolescentes implica colaboração e cooperação para o progresso comum, o que gere autoconfiança e lhes permita ter voz por meio de iniciativas próprias, posiciona as crianças e os adolescentes como sujeitos sociais com capacidade de expressar suas opiniões e decidir sobre assuntos de seu interesse.

Segundo Novella e Trilla (2014), a participação das crianças e uma experiência pessoal e coletiva que lhes permita se envolver em projetos sociais, ou que favoreça o desenvolvimento psicoeducativo, a formação de valores e a construção da cidadania ativa por meio de uma atitude em questões que as crianças estão interessadas e como se fossem suas.

A participação escolar é um conceito de longa data na pesquisa educacional. Está fortemente associada ao conceito de participação, na medida em que se espera que na escola os alunos possam exercer a cidadania, através do seu envolvimento ativo nos processos escolares e na convivência escolar.

Da mesma forma, alguns pesquisadores optaram por aplicar o conceito de níveis de participação ao campo escolar, utilizando a metáfora da escala de participação. Hart (1993) desenvolveu uma versão adaptada para a UNICEF da escala de Arnstein (1969) para classificar as formas e níveis de participação de crianças e jovens.

O modelo propõe um cenário com duas seções: sem participação (manipulação ou engano; decoração; participação simbólica) e participação (de menor para maior participação: informação; consulta e informação; iniciada por adultos, com decisão das crianças; iniciada e liderada por meninas e homens; iniciados por homens e homens, com decisões compartilhadas com adultos). Os níveis de participação infantil de Hart (1993, 1997) têm sido considerados por muitos pesquisadores como um modelo adequado para estudar a participação no ambiente escolar.

De acordo com Anderson (2002), os modelos participativos que vemos sendo aplicados à educação não se traduzem em formas autênticas de participação, pois a maioria desses modelos de gestão não

são usados para criar ou desafiar objetivos, mas sim para que os indivíduos assumam valores e metas.

A participação ativa e organizada dos estudantes no movimento estudantil, expressa por meio de seu envolvimento nas ações de greves e ocupações de prédios escolares e passeatas nas ruas, pode ser considerada participação autêntica. Isso pelo fato de as ações possuírem um forte componente político que busca desconstruir e transformar os fundamentos da ordem social, muitas vezes não coincidem com os interesses dos adultos na escola.

A relação entre participação e convivência escolar tem uma longa história na Ibero-América. Segundo Rodino (2013), a instalação de uma cultura escolar para a paz na América Latina tem como objetivo a reconstrução da democracia, em um continente fortemente violado.

Não devemos ignorar a presença de ditaduras militares no Chile, Argentina, Bolívia, Brasil, Uruguai e Paraguai durante as décadas de 1970 e 1980, bem como processos de violência e insurreição em El Salvador, Colômbia, México e Nicarágua. Nesse contexto de violência, a ideologia de uma convivência escolar pacífica e participativa proporcionou garantias para que crianças e jovens exerçam seus direitos fundamentais, desenvolvam capacidades de coesão e participação para a cidadania democrática (Rodino, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções fundamentais da escola é a formação para a democracia, entendida como um modo de vida em que os cidadãos participam ativamente de dois assuntos públicos de sua comunidade. No entanto, a estrutura hierárquica das instituições de ensino tem um processo de participação limitado na medida em que é concebida de tal forma que todos os membros da comunidade escolar intervêm de forma determinada.

Da mesma forma, a participação dos atores educacionais diferentes no ambiente escolar é limitada às práticas, pais, hierarquias e costumes do centro educacional, o que afeta a formação da capacidade democrática dos alunos. Antes do exposto, para se opor às práticas escolares tradicionais, é preciso promover ou trabalhar por meio de projetos participativos, que possibilitem aos alunos viverem experiências significativas de formação, participando de forma real e genuína em assuntos de seu interesse.

Portando, para que a gestão escolar seja democrática é fundamental incentivar a participação das crianças, jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.

São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica.** In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLIVAR, Antonio. **Educação para a Cidadania. Algo mais que um problema.** Barcelona: Graó. 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96.** Rio de Janeiro: 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação. Uma introdução à filosofia da educação.** Madrid: Morata. 1995.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso 01 nov.2023.

NOVELLA, Ana e TRILLA, Jaume (2014). “**Participação infantil**”, in Novella, A.; Completo, A.; Noguera, E.; Gomes, M.; Morata, T.; Trilla, J. & Agud, I. (2014). **Participação infantil e construção da cidadania**, Barcelona: Graó, pp. 13-28. 2014.

RODINO, A. M. (2013). **A institucionalização da educação em direitos humanos na América Latina: avanços, desafios e uma proposta de prioridades.** *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-274. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5216/sec.v16i2.32183>. Acesso 10 nov. 2023.

SÁ, V. **A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional.** Braga, Portugal: IEP-Universidade do Minho, 2004.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS

THE CHALLENGES OF BRAZILIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE USE OF MEDIA TECHNOLOGIES



ALINE FERREIRA DOS SANTOS BARBOSA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2022); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEI Luís Gama.

RESUMO

A educação brasileira é um direito de todos, sem exceções, incluindo todos os povos, seja migrante ou imigrantes, iniciando aos zero meses de idade e se estendendo ao longo da vida, sendo a primeira infância considerada de 0 aos 6 anos, uma das fases primordiais para a formação integral do sujeito, em suas características motoras, afetivas, cognitivas e social. É nesta fase que ocorrem os principais marcos no desenvolvimento e que impacta ao longo da vida da criança, devendo ser investido cuidados adequados, inserção no mundo social, interação com o meio, educação de qualidade e diversos estímulos que vão de encontro com o uso consciente das tecnologias midiáticas que podem se tornar um recurso educacional potente. Estabelecendo equilíbrio com a prática docente, garantindo que elas se complementem no fazer pedagógico.

Palavras-chave: Educação; Primeira Infância; Tecnologias; Desafios, Educadores.

ABSTRACT

Brazilian education is a right for all, without exception, including all peoples, whether migrants or immigrants, starting at zero months of age and extending throughout life, with early childhood being considered from 0 to 6 years, one of the primary phases for the integral formation of the subject, in its motor, affective, cognitive and social characteristics. It is at this stage that the main developmental milestones occur and which have an impact throughout the child's life. Adequate care, insertion into the social world, interaction with the environment, quality education and various stimuli must be invested in, which goes hand in hand with the conscious use of media technologies that can become a powerful educational resource. Establishing a balance with teaching practice, ensuring that they complement each other in the pedagogical process.

Keywords: Education; Early Childhood; Technologies; Challenges, Educators.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta uma série de desafios e a primeira infância vem sendo uma pauta que está sempre em discussão, alguns dos motivos são relacionadas as desigualdades socioeconômicas, regiões de extrema pobreza, falta de acesso a serviços de qualidade, estruturas das unidades escolares, formação continuada para os docentes e a desvalorização dos profissionais da educação que afetam o desenvolvimento infantil. Portanto, esta pesquisa, de caráter bibliográfica, tem como objetivo abordar sobre os aspectos que fundamentam os desafios contemporâneos do educar das crianças brasileiras, as dificuldades dos docentes, analisando os contextos na qual estão inseridas, os impactos das desigualdades sociais, as dificuldades de aprendizagens, as tecnologias midiáticas, suas contribuições e os danos causados na aprendizagem pelo uso excessivo de telas dentro e fora do seio familiar.

O QUE É A PRIMEIRA INFÂNCIA?

A primeira infância se caracteriza pelas aprendizagens e desenvolvimentos das crianças entre zero e seis anos de idade. Período em que ocorrem diversos avanços notáveis no ciclo de vida delas, abrangendo todas as áreas do desenvolvimento humano: cognitivo, social, físico e emocional. “[...] em estudos da Psicologia destacavam o período de zero a seis anos como ‘crítico’ para o desenvolvimento infantil, como rico em possibilidades de construção de conhecimento.” (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Durante esse período são inúmeras as transformações, a coordenação motora começa a surgir rapidamente, um bebê que começa a apalpar, pegar, sentar-se, engatinhar, andar, correr, logo se torna uma criança bem pequena e explora tudo ao seu redor, criando infinitas possibilidades de vivências. Conforme Barbosa nos afirma:

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2009, p.26).

A aquisição de habilidades cognitivas básicas como: linguagem, raciocínio, memória e resolução de problemas são extremamente fundamentais para estabelecer bases sólidas, uma vez que nesta fase o cérebro da criança que está em pleno desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1991) a concepção de criança e infância são construídas no meio em que o sujeito está inserido de forma histórica e cultural.

A socialização entre criança-adulto-criança desempenha um papel relevante no desenvolvimento do sujeito, onde as crianças começam a interagir com o mundo e com o meio em que vivem, descobrem e aprendem a se comunicar, expressar seus desejos, cooperar, compartilhar dos espaços, brinquedos e objetos com os demais, demonstram suas frustrações e anseios.

“é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 1997, p. 52).

ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os desafios na educação brasileira são diversos e é algo recorrente que perdura há anos, desde a educação infantil até os anos finais do ensino médio. A dificuldade de acesso, permanência, desigualdades sociais, desvalorização dos profissionais, falta de recursos e infraestrutura são alguns dos fatores determinantes desta situação crônica.

Uma unidade educacional em que há falta recorrente de recursos pedagógicos, equipamentos tecnológicos básicos, laboratórios de ciências e informática, materiais didáticos adequados, salas superlotadas e estrutura precária, afeta diretamente a qualidade da educação, comprometendo o desenvolvimento educacional e socioemocional dos estudantes e docentes.

A desigualdade no acesso à educação é um dos maiores desafios, se manifestando de várias formas, especificamente em regiões rurais e periféricas urbanas. As famílias de baixa renda enfrentam diariamente dificuldades em manter seus filhos com frequência nas escolas, seja por falta de transporte, moradores de zonas rurais que andam mais de quilômetros para pegar uma condução, tornando o trajeto cansativo ao longo da semana, ou devido a falta de escolas em determinadas regiões do país. Conforme Faria nos aponta, a escola é um bem precioso para o desenvolvimento infantil:

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2007, p. 72)

A desvalorização dos profissionais da educação corrobora para o déficit de professores atuantes nas redes estaduais e municipais. Atualmente, as pesquisas apontam que poucos são os jovens em que pretendem cursar graduação em educação, justamente pelo fato de ser uma das profissões em que a remuneração está abaixo de outros profissionais que possuem ensino superior. A alta demanda de crianças por sala e falta de reconhecimento, podem, futuramente, gerar um “apagão” de professores, conforme aponta o trecho da matéria disponível no site G1-Globo:

“Em 2040, haverá o **risco de o Brasil enfrentar um "apagão" de professores na educação básica**: faltarão 235 mil docentes nas escolas do país, segundo a projeção divulgada nesta quinta-feira (29) pelo Instituto Semesp. (GLOBO- G 1 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml> – Acesso em 13 mai.2024)

Outro fator significativo e prejudicial é a falta de investimentos para a formação inicial dos docentes, inúmeras são as lacunas no conhecimento pedagógico, uma teoria em que não condiz cem por cento com a prática brasileira. Professores recém-formados que encontram no cotidiano dificuldades para lidar com as diversidades e quantidade de crianças em sala, necessitam de formações permanentes e apoio psicológico. A falta destes programas para o desenvolvimento profissional impacta diretamente na prática pedagógica, colocando em dúvida o atendimento qualitativo e a aprendizagem integral de cada sujeito. Atitudes devem ser tomadas, e é fundamental a criação de novos projetos e ações que promovam o desempenho funcional para que o sucesso escolar dos estudantes e educadores seja realmente atingido.

Conforme Fantin (2015, p. 197), “não podemos esquecer que as crianças de hoje não são como as crianças que fomos”. Estar sempre em formação, buscando conhecimento, realizando pesquisas, se atualizando, são tarefas essenciais para acompanhar e contribuir para a efetiva aprendizagem das crianças do século XXI.

AS TECNOLOGIAS COMO RECURSO

As tecnologias midiáticas têm se tornado parte integrante da sociedade contemporânea, inserida em diversos contextos, inclusive na educação. Podem ser ferramentas poderosas e devem ser um recurso presente no cotidiano escolar das diversas unidades educacionais. Muitos são os seus benefícios se trabalhados com intencionalidade pedagógica.

“Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)”

Vídeos, animações, simulações e jogos educacionais podem ajudar a ilustrar conceitos, aumentar a motivação e facilitar a compreensão dos mais diversificados temas, tanto para as crianças típicas quanto para atípicas, que possuem alguma deficiência, tornando a aprendizagem mais

acessível e atraente. As tecnologias assistivas são potenciais em auxiliar alunos com dificuldades específicas, como leitores de tela para alunos com deficiência visual ou software de reconhecimento de voz para alunos com disgrafia.

“As tecnologias promovem um diálogo permanente entre a criança e o mundo. As linguagens midiáticas no universo infantil são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos e animações. (SÃO PAULO, 2008, p.19).”

Utilizar as tecnologias digitais com maestria leva-se um determinado tempo e dedicação por parte dos docentes para que este recurso não se torne uma distração, é necessário estabelecer diretrizes claras e monitorar o uso para garantir que sejam utilizadas de maneira produtiva que irá acrescentar conhecimento para as crianças, pois nem todo conteúdo é pedagogicamente adequado, conforme Barros:

“Desse modo, o uso de recursos computacionais em educação, será tão prejudicial, quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.” (Barros, Cavalcante, 1999, p. 282)

As instituições de ensino devem estar preparadas tecnologicamente, possuir infraestrutura adequada e de qualidade, computadores em salas de aula, projetores, tablets e conexão estável são essenciais para o bom funcionamento das tecnologias.

O USO EXCESSIVO DAS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS E O SEUS MALEFÍCIOS

Um dos fatores mais prejudiciais no desenvolvimento cognitivo de uma criança é o uso excessivo das telas, comprovado cientificamente, após o período pandêmico em que o mundo viveu, o uso contínuo da internet e das telas foi se intensificando cada vez mais e, atualmente, inseridos nos contextos familiares tornando um vício entre as crianças de todas as idades. Podemos confirmar tal situação conforme a matéria disponível no site CHILDFUND Brasil:

“O acesso aos celulares e tablets nos primeiros anos de vida pode trazer grandes prejuízos, segundo pesquisa realizada pela Universidade do Ceará e pela Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em parceria com outras instituições. Cientistas acompanharam 3.155 crianças cearenses do nascimento até os 5 anos de idade. Segundo a pesquisa, em média, 69% de todos os participantes foram expostos a um tempo excessivo de tela.” (CHILDFUND BRASIL https://www.childfundbrasil.org.br/blog/criancas-na-internet-uso-de-telas/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=childfund&utm_term=childfund&gad_source=1&qclid=CjwKCAjwqre1BhAqEiwA7g9Qhq16HGssYaxwTZSeXrM8Z7krEWDcY4mvB3anGkMF4vHNBnsM1ONgRoCUwwQAvD_BwE – Acesso em 03 ago.2024)

Os malefícios são inúmeros, desde a falta de atenção até sérios problemas de concentração, comportamento, impactos negativos na aprendizagem, atrasos no desenvolvimento emocional, sedentarismo e obesidade, distúrbios de sono entre muitos outros. A criança que não tem o uso limitado das telas deixa de vivenciar um mundo rico em experiências, interações, socializações nos mais diferentes contextos, e do mais importante, o brincar.

É importante que os pais estabeleçam limites claros em relação ao uso de dispositivos eletrônicos para que esses efeitos não se tornem algo constante no cotidiano de seus filhos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, são inúmeros os seus benefícios, trazendo a criança para um mundo mais real, ampliando a sua criatividade e imaginação, auxiliando na capacidade de resolução de problemas, bem como aprender ter um pensamento mais crítico e reflexivo. Evidenciando a potência do brincar, Saura (2014) destaca:

“Diariamente, ao observar e participar de brincadeiras observamos como os gestos brincantes estão repletos de movimentos sagrados, arquetípicos e ritualísticos. Enquanto brincam, realizam um importante exercício de ancestralidade por meio da produção simbólica de imagens. Movimentam-se corporalmente, em uma anima-AÇÃO - de anima: sensível ao movimento, que possui vida, ação, entusiasmo, inquietação - que as leva não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta” (Saura, 2014, p.10).

A criança que brinca está exposta a criar, reinventar, interagir, conhecer diversas culturas, desenvolver habilidades, expressar-se, compreender suas emoções, cooperar, compartilhar, enfim, criança que brinca realiza descobertas e experimenta uma série de benefícios que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as tecnologias seja algo potente em todo o mundo, os desafios da educação com o uso excessivo das telas nos seios familiares nos trazem uma breve reflexão: Qual será o futuro destas crianças? Os prejuízos causados, a falta de oportunidades, o mundo em que poderiam estar vivenciando envolve a participação de todos, tanto na comunidade escolar quanto no âmbito familiar. Não basta limitar o tempo de uso das telas, e sim verificar a qualidade do conteúdo que está sendo acessado. Projetos e campanhas devem ser realizados em prol da conscientização sobre as mudanças necessárias para prevenção de problemas futuros e que modifique este cenário atual. Portanto, é crucial que um equilíbrio seja encontrado, em que permita as crianças desfrutarem de atividades tradicionais, como leitura de livros físicos, brincadeiras ao ar livre, manuseio de elementos naturais e que haja muitas interações sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA; M. C. S.; Richter; S. R. S.; Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? Salto para o Futuro – TV Escola. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 25-30.

BEHERENS, M. A. "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente", em MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000.

CHILDFUND BRASIL, Crianças na internet: como protegê-las dos riscos do excesso de uso de telas; Disponível em https://www.childfundbrasil.org.br/blog/criancas-na-internet-uso-de-telas/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=childfund&utm_term=childfund&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwqre1BhAqEiwA7g9Qhq16HGssYaxwTZSeXrM8Z7krEWDDeCY4mvB3anGkMF4vHNBnsM1ONqRoCUwwQAvD_BwE Acesso 03 ago. 2024.

FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud, v. 13, p. 195-208, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____; PAHARES, Marina Silveira (Org.). Educação pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

G1-GLOBO, educação; 29 de setembro 2022; Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>> Acesso 13 maio 2024.

OLIVEIRA, Z. M. [et al]. Creches: crianças faz de conta & cia. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. As mídias no universo infantil: um diálogo possível. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/KT3JS89J3dKdcB5wrmsrj7f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 02 ago. 2024 às 17h15

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O ACOLHIMENTO DA COMUNIDADE

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND WELCOMING THE COMMUNITY



ALINE LUZIA BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, em 2017; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A contribuição e o engajamento da sociedade desempenham um papel vital na trajetória do futuro gestor, já que ela se converterá em um colaborador valioso, gerando novas abordagens e direções em busca de uma nova visão em suas interações. A instituição de ensino deve encarar a comunidade como uma aliada e vice-versa, pois apenas assim serão forjadas vivências capazes de desbravar novos caminhos e perspectivas. Os profissionais que integram o corpo escolar precisam ter a liberdade de se aproximar de o gestor e, de forma cortês, expor suas demandas. Um líder eficaz é aquele que enfrenta as solicitações trazidas pela comunidade escolar de modo imparcial, vendo essas questões como necessidades compartilhadas. Ações individuais, desde que embasadas em requisitos de segurança, proteção e inclusão, são bem-acolhidas, desde que comunicadas de maneira transparente, evitando expor aqueles que se beneficiam, a fim de prevenir equívocos e prejudicar a efetividade da administração escolar.

Palavras-chave: Administração Escolar; Dirigente; Vivências.

ABSTRACT

The contribution and engagement of society plays a vital role in the path of the future manager, as it will become a valuable collaborator, generating new approaches and directions in search of a new vision in its interactions. The educational institution must see the community as an ally and vice versa, because only in this way will experiences be forged that are capable of breaking new ground and perspectives. The professionals who make up the school body need to have the freedom to approach the manager and, in a courteous manner, put forward their demands. An effective leader is one who faces the requests brought by the school community impartially, seeing these issues as shared needs. Individual actions, as long as they are based on safety, security and inclusion requirements, are welcomed, as long as they are communicated transparently, avoiding exposing those who benefit, in order to prevent misunderstandings and jeopardize the effectiveness of school administration.

Keywords: School administration; Manager; Experiences.

INTRODUÇÃO

O líder, mesmo sem estar consciente, desempenha uma função crucial como um "membro da comunidade", independentemente se está em uma empresa pública ou privada, ainda existe de maneira subjetiva. Heloani (2003) discute sobre a responsabilidade empresarial, com foco na atuação no meio ambiente, cidadania ou recursos humanos, juntamente com a estratégia de negócios, marketing de relacionamento ou institucional, desempenhando um papel essencial de difusão e conquista de princípios que incentivam o desenvolvimento de consciências cívicas, tanto na organização quanto na sociedade.

A definição de responsabilidade empresarial, de acordo com Gracindo (2007), pode estar relacionada à noção de responsabilidade legal; ou pode representar um comportamento socialmente responsável do ponto de vista ético, ou transmitir a ideia de contribuição social voluntária e associação a uma causa específica.

Embora as tarefas e responsabilidades do profissional de gestão escolar pareçam numerosas, é evidente que todas as atividades estão inseridas em um amplo espectro, de modo que, ao se manter sempre atualizado, a forma como esse profissional enfrentará os desafios será extremamente tranquila, uma vez que a preparação constante em termos administrativos e interpessoais garantirá sua prontidão para qualquer nova demanda que surja, daí a importância de nunca subestimar os conhecimentos adquiridos por esse profissional.

O compromisso contínuo desse profissional é crucial, no sentido de que ele precisa estar consciente de seu papel como profissional, bem como de suas obrigações, sua responsabilidade

social e sua postura ao lidar com demandas, resolver conflitos, aconselhar, preparar, organizar e gerenciar informações são de extrema importância no processo de gestão. É fundamental ter competência e, sobretudo, a capacidade de assumir posições em que, em determinados momentos, será necessária a tomada de decisões e até mesmo a liderança de sua equipe, promovendo assim a participação coletiva de todos os envolvidos no processo.

A autonomia será sempre desafiada ao assumir a posição de gestor, sendo fundamental agir de maneira ética e fazer todos os esforços para que as decisões sejam sempre tomadas com base em princípios éticos e profissionais, garantindo assim o equilíbrio, o trabalho em equipe e, principalmente, a coordenação com os demais setores e profissionais da instituição, seja ela pública ou privada.

A aprendizagem contínua é algo que deve ser disseminado na mentalidade desse profissional; novas diretrizes, novas práticas administrativas e, principalmente, novas tecnologias serão movimentos que constantemente exigirão uma postura desafiadora por parte desse profissional. Portanto, quando estiver em uma posição de liderança, não se deve esquecer que se está lidando com pessoas e que todas, sem exceção, merecem respeito e atenção justa, não por sua posição hierárquica, mas como parte de uma relação interpessoal saudável e necessária para o bom funcionamento do serviço em todos os níveis.

É fundamental compreender, acima de tudo, que é necessário aprofundar cada vez mais as questões que envolvem as relações sociais e profissionais, a fim de garantir práticas administrativas coerentes, eficientes e humanizadas.

A função do gestor está estreitamente ligada à habilidade de situar as necessidades, organizá-las, guiar e, por último, monitorar os passos seguintes, uma vez que várias atividades não têm um início ou um fim definido, transformando-se em um ciclo perpétuo de atividades, escolhas, novas atividades e novas escolhas. Dentro desse fluxo contínuo reside o alvo almejado por todo profissional que se aventura nesse campo: a excelência do ensino em sua entidade.

É sabido que o alcance desse "objetivo" está intrinsecamente conectado a inúmeros elementos: sociais, políticos, econômicos, de interação e, especialmente, à habilidade de influenciar.

Indivíduos que ocupam certas posições possuem naturalmente um poder autêntico de influência associado à sua responsabilidade na realização dos objetivos e resultados que sua área de trabalho deve alcançar. Falhar em exercer essa liderança significa não cumprir com suas obrigações. (LUCK, 2009, p.56)

O educador que optou por abraçar o desafio de se tornar um líder educacional deve entender a importância de seu papel nesse processo, sendo crucial que esse profissional atue conforme suas responsabilidades, sempre de forma imparcial, assegurando ações voltadas para fomentar o bom andamento das atividades e, principalmente, das relações.

Enfrentando a tarefa de gerir e administrar, o líder encara uma grande pressão, muitas vezes por hábito, ao tentar assumir todas as responsabilidades e decisões. Mesmo dentro das organizações, é benéfico e necessário que os princípios de colaboração, confiança, auxílio e respeito

estejam presentes, pois, além de ser um ambiente público, o líder deve entender que está em um local de trabalho, e que este "superior" está sujeito a todas as medidas disciplinares em casos de excessos e abusos. O crescimento profissional se dá verdadeiramente quando é promovido de forma coletiva, por meio de interações e compartilhamento de saberes.

Uma forma de reduzir o caráter coercitivo da gestão é a participação. Refiro-me claramente à participação genuína e não a formas de manipulação disfarçadas sob esse termo. (MOTTA, 2003 p.370)

É crucial que o gestor busque constantemente ampliar e integrar em seus planos espaços para fomentar conjuntamente a busca por soluções, tomadas de decisões e participação equitativa. Somente assim, haverá clareza nos processos de administração, que são fundamentais nas relações baseadas na democracia como elemento central.

Dessa forma, por meio de uma administração participativa, é viável garantir a tomada de decisões em todos os níveis da instituição educacional. Ao adotar práticas de escuta com seus subordinados e equipe, o gestor fortalece os laços que solidificam as relações de trabalho tanto no ambiente escolar quanto, em alguns casos, além dele.

O engajamento da comunidade diante das demandas apresentadas, mesmo que não haja respostas unificadas, mas apenas a promoção dessas questões coletivamente, mostra que o gestor busca verdadeiramente integrar suas decisões e alinhá-las ao pensamento coletivo da unidade escolar.

A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. (GRACINDO, 2007, p.3).

Facilitando a inclusão coletiva dos membros da comunidade educacional no gerenciamento, é evidente que tais iniciativas influenciam de forma marcante o engajamento de cada parte interessada, transformando seus desejos em ações singulares em prol de uma escola e sociedade mais equitativas, democráticas, livres, laicas e de excelência. Ao explorar esses espaços e prerrogativas, o líder percorrerá uma jornada significativa rumo à realização de seus objetivos e, sobretudo, em direção a práticas democráticas.

Para isso, é essencial que esse profissional detenha uma vasta expertise em diversas áreas administrativas correlatas, capacitando-se não apenas nos conhecimentos pedagógicos específicos, mas também na compreensão abrangente das questões envolvendo a gestão de recursos e pessoal.

O administrador, ao assumir suas incumbências, reconhece que frequentemente se deparará com instituições em condições precárias, com deficiências estruturais que demandarão ações urgentes e que, por vezes, foram negligenciadas, colocando em risco a saúde e segurança dos envolvidos, sem a presença de um gestor que assuma tal responsabilidade e resolva efetivamente essas questões. O gestor, particularmente o que adota uma abordagem democrática, deve

compreender que a escola é um espaço coletivo, onde todos, independentemente de suas condições, devem ter suas necessidades consideradas.

Em muitos contextos, ser um gestor pode parecer "fácil" devido à disponibilidade imediata de recursos, materiais e pessoal, ao contrário da realidade em que nos encontramos, onde a precariedade educacional, as condições de vida dos alunos e a situação de risco e abandono em que algumas comunidades se encontram acrescentam demandas adicionais aos gestores, desviando sua atenção das responsabilidades administrativas. (MOTTA, 2003)

A resiliência é uma qualidade fundamental que deve estar presente no perfil do gestor escolar. Além das habilidades já mencionadas, é crucial que o gestor saiba mesclar abordagens autocráticas e democráticas, pois permitir constantemente que os subordinados tomem decisões pode ser interpretado como falta de comprometimento, levando a interpretações negativas em casos em que os resultados não atendem às expectativas. (WARSHAW, 1998)

Executar decisões unilaterais, especialmente em contextos complexos, pode evidenciar ao coletivo a prontidão do líder em enfrentar dilemas que demandam uma postura mais assertiva e centralizada. O equilíbrio entre tais ações é um desafio e uma oportunidade enriquecedora que servirá como avaliação tanto individual quanto coletiva, orientando mudanças de comportamento e atitudes rumo à constante melhoria da gestão.

A avaliação pessoal e institucional deve focar em resultados concretos. Medir o impacto torna-se impossível quando as ações são baseadas em conjecturas fragmentadas. A categorização e definição de metas a curto, médio e longo prazo são cruciais, pois tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos estão entrelaçados, muitas vezes fundamentados na observação e interações dos envolvidos.

ABORDAGEM POSITIVA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ADMINISTRATIVOS

É imperativo lembrar que não apenas as posições estão em risco, mas também a trajetória e a reputação da organização e da empresa. Logo, é vital agir pronta e beneficentemente ao enfrentar crises. Abaixo, seguem sugestões para lidar com tais situações, conforme descrito por Motta (2003, p. 34):

- Demonstre total atenção às demandas dos colaboradores ou clientes externos;
- Identifique as causas subjacentes à insatisfação;
- Mantenha um tom cortês, reconhecendo que o problema não é pessoal, mas relacionado a equívocos anteriores;
- Caso a autoridade para resolver não esteja em suas mãos, comunique claramente essa limitação e solicite auxílio;
- Defenda a ideia de que a inadequação não foi intencional, assegurando esforços para a resolução;
- Enfrente a situação com serenidade, lembrando que todos podem estar sob pressão.

A comunicação transparente e direta é a chave para resolver conflitos. Ao destacar os pontos positivos da relação e envolver as partes na solução, é possível agir com eficácia. Formular perguntas

pertinentes conduzirá a resultados significativos e feedbacks construtivos sobre sua conduta diante do impasse (MUSKAT, 2008).

Neste cenário, a meta ao adotar a conciliação é abordar o desacordo de uma ótica coletiva, em que o ser humano e sua felicidade são aspectos cruciais. Entender como agir diante dessas circunstâncias é o primeiro passo a ser dado ao tentar solucionar discordâncias. Todos carregam consigo distintos fardos emocionais e, devido às circunstâncias, podem perder a compostura. Tenha em mente: gerir divergências não implica em se expor a perigos, portanto, mantenha-se atento a eventos que possam escapar ao controle. A resposta adotada deve corresponder à situação em questão, e se necessário, busque respaldo de outro especialista e esteja em uma localização que assegure seu bem-estar físico.

Antes de tudo, é crucial compreender que um especialista em administração de conflitos não detém todas as respostas para resolver essas questões. A experiência profissional e o extenso conhecimento acadêmico garantem que essas questões possam ser resolvidas de forma satisfatória e com resultados superiores. Um vasto leque de medidas fomenta a diversidade na tomada de decisões e possibilita que os envolvidos se sintam considerados em suas inquietações, acalmando os ânimos de forma adequada.

O condutor de desavenças é, acima de tudo, um intermediário, buscando não oferecer uma solução pronta e imediata, mas sim permitindo que os envolvidos tenham a chance de se expressar e, mais crucial ainda, de alcançar um ponto de equilíbrio e racionalização de suas queixas por meio de ações mais convincentes e sensatas (WARSHAW, 1998).

Assim, quanto mais o mediador de conflitos fomentar entre seus pares e clientes externos a oportunidade de se manifestarem por meio do diálogo e da concordância na busca de resoluções, melhor será sua postura diante de cada novo impasse que requeira sua intervenção e interação. Incentivar um debate democrático é e sempre será a forma mais eficaz de assegurar que crises desse tipo se tornem menos frequentes. Além disso, esse especialista não se limita somente a essa função dentro da corporação ou instituição, portanto, direcionar o tempo que seria dedicado à resolução desses eventos para outras atividades que promovam plenamente a comunicação e as relações interpessoais é crucial (MOTTA, 2003).

O acolhimento a pessoas internas e externas pode ser uma das tarefas mais frequentes para um líder. Mesmo que haja uma equipe encarregada dessas tarefas, um líder eficaz deve permanecer próximo da equipe para assegurar que o atendimento seja satisfatório. Algumas ações positivas que podem ser implementadas nesse cenário incluem:

1. Educação e treinamento: Investir em ensino e treinamento para a equipe de atendimento é crucial para garantir que estejam preparados para lidar com conflitos. Isso envolve competências de comunicação, empatia, resolução de questões e negociação. Quanto mais preparados os membros da equipe estiverem, melhores serão suas respostas e soluções para os desentendimentos.

2. Definir princípios claros: Estabelecer orientações e políticas claras para o atendimento de pessoas internas e externas é essencial. Isso inclui diretrizes sobre como lidar com reclamações,

sugestões e conflitos. Ter um conjunto claro de valores ajuda a orientar a equipe e garante consistência nas ações tomadas.

3. Escutar com atenção: Quando confrontados com discordâncias, é crucial ouvir atentamente todos os envolvidos. Permita que expressem preocupações, opiniões e sentimentos, e demonstre um interesse sincero em entender suas perspectivas. A escuta ativa é fundamental para uma comunicação eficaz e produtiva.

4. Procurar soluções de colaboração: Em vez de adotar uma abordagem confrontacional, busque soluções colaborativas que atendam aos interesses de todos os envolvidos. Incentive o diálogo e a negociação, promovendo a busca por um consenso e a identificação de soluções mutuamente benéficas.

5. Manter a tranquilidade e a cortesia: Em situações de conflito, é essencial manter a calma e agir com cortesia. Evite respostas impulsivas ou agressivas, pois isso pode piorar a situação. Em vez disso, mantenha a compostura e adote uma postura profissional e respeitosa.

6. Aprender com as vivências: Cada discordância enfrentada pode ser uma oportunidade de aprendizado. Após resolver o conflito, avalie a situação e identifique lições que podem ser aplicadas no futuro. Isso ajuda a melhorar continuamente os processos de atendimento e evita a repetição de conflitos semelhantes.

7. Mediar quando necessário: Em situações mais complexas, pode ser útil recorrer a técnicas de mediação para ajudar a resolver os desentendimentos. A mediação envolve a intervenção de uma terceira parte imparcial que facilita a comunicação entre as partes envolvidas, auxiliando na busca por soluções satisfatórias. Se necessário, busque a assistência de um profissional especializado em mediação.

Lidar com discordâncias de maneira construtiva requer competências de comunicação, empatia e resolução de problemas. Ao adotar essas medidas, é possível fomentar um ambiente de trabalho mais harmonioso e garantir um atendimento de excelência aos clientes externos. Além disso, ao aprender com as experiências e buscar constantemente aprimoramentos, é viável evitar a recorrência de conflitos no futuro.

INICIATIVAS POSITIVAS NA GESTÃO DE DESACORDOS. O GESTOR DO AMANHÃ

Frente às novas e atuais dinâmicas requeridas, em grande parte devido à postura de uma instituição educacional que busca a administração participativa e a educação completa de maneira plena, é crucial ressaltar que essas mesmas necessidades também se estendem à forma como o gestor se comportará e construirá uma visão fundamentada em ações duradouras, aplicáveis tanto no presente quanto em um futuro distante. É vital que o gestor se questione: Qual é a minha identidade como gestor? Que perfil devo adotar? Que formação acadêmica será necessária para atender às exigências da instituição educacional que supervisionarei? Quais habilidades adicionais devo possuir

para apoiar a todos de maneira completa? Que competências e habilidades devo cultivar para atender às demandas deste novo estágio profissional que se inicia em minha trajetória?

Frente a essas indagações, esta pesquisa científica busca oferecer soluções dentro de uma perspectiva político-educacional, reconhecendo que, antes de qualquer competência ou traço pessoal, o gestor deve ser, acima de tudo, um educador, um professor. Esse requisito é de extrema importância quando se trata da construção participativa de um Plano Pedagógico que abranja a instituição educacional de forma completa e colaborativa.

No Brasil, por mais de duas décadas, o gestor escolar era um profissional que buscava sua formação em um curso de graduação cujo foco profissional estava concentrado exclusivamente em aspectos de controle, supervisão e liderança, totalmente separado de questões educacionais, o que ia de encontro à sua essência primordial, que é a de educar.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornou-se imperativo reconhecer que a "experiência como professor é condição essencial para a prática profissional, mais do que qualquer outra função docente, conforme as regulamentações de cada sistema educacional". Portanto, o profissional da educação que almeja uma formação acadêmica que o habilite a desempenhar o papel de gestor deve buscar cursos de especialização, sejam eles de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu (BRASIL, 1998).

Dessa maneira, ele poderá complementar seus conhecimentos pedagógicos acadêmicos com os conhecimentos específicos dessa formação, assegurando a capacitação necessária para assumir tal função na gestão pública. O gestor nunca deixará de ser reconhecido como um professor, pois sua formação estará sempre integrada a essa nova preparação, uma vez que ele irá mesclar atividades pedagógicas com atividades de gestão e vice-versa, coordenando e articulando para garantir o cumprimento das responsabilidades do cargo.

Incluir em sua formação conteúdos que fomentem o desenvolvimento de habilidades, ações proativas, práticas e uma postura participativa garantirá que sua preparação resulte em competências próximas à realidade escolar quando este profissional for desafiado.

Aguiar (2000) propõe que a formação específica do gestor pode ser dividida em três etapas:

Um primeiro nível voltado para a discussão dos marcos teóricos que clarifiquem: i) o entendimento das políticas educacionais no contexto sócio – político - cultural que as engendram, bem como de seus desdobramentos nos diversos níveis e instâncias do poder público, visando à instrumentalização para uma intervenção no plano político, pedagógico e curricular; ii) o entendimento da escola como uma construção histórica e sociocultural e, portanto, em permanente mudança; iii) o entendimento dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e as relações sociais. [...] O segundo nível contemplaria o desenvolvimento da capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional, na construção de pro Regina Vinhaes Gracinda Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: 143 processos pedagógicos nas instituições educativas ou nos movimentos sociais, pautados pela ética e pelo compromisso com a democratização das relações sociais [...]. O terceiro nível possibilitaria o aproximar-se da discussão teórica sobre o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à compreensão e apropriação de instrumentais metodológicos e tecnológicos passíveis de serem utilizados nas instituições escolares [...]. (AGUIAR, 2000, p. 207-208)

Para adequar a estrutura dos patamares previamente expostos, é imprescindível erigir níveis intermediários que atuem como conexões transversais entre teoria e prática, com o intuito de fomentar de maneira mais autêntica quais obstáculos reais serão enfrentados nas distintas unidades educacionais. Isso abarca desde as condições ótimas gerais até estabelecimentos que lidam com lacunas tanto em recursos humanos quanto materiais.

Dessa forma, o prospectivo gestor poderá discernir as nuances e divergências entre esses dois extremos, a fim de cultivar competências e aptidões que a teoria por si só não seria capaz de aprimorar de forma completa e satisfatória durante sua formação. Isso viabilizará uma maior habilidade de mediação e diálogo com a comunidade escolar em sua totalidade, além de ajudar a identificar se o profissional possui o perfil almejado de um administrador ou gestor escolar.

Diante dessas realidades delineadas, o gestor estabelecerá, mesmo que de modo simulado, estruturas que melhor se encaixem com as diretrizes delineadas, a fim de compreender de maneira mais abrangente e prática quais necessidades, diversidades e autonomias devem e podem ser promovidas a curto e longo prazos. É crucial manter um olhar constante e atualizado sobre a comunidade e como a sociedade se molda e remolda a cada alteração de paradigma.

O gestor deve reconhecer que esse percurso é desafiador e que o "êxito" somente será atingido por meio de uma sólida formação inicial e um aprimoramento contínuo. Assim, o gestor estará preparado para adquirir aprendizados que requerem a capacidade de crescimento constante, sendo essa a razão pela qual ele deve possuir uma compreensão ampla e variada da relevância da gestão participativa no contexto das interações e relações entre os diversos agentes (GRACINDO, 2007).

Essa concepção de democracia está intrinsecamente ligada à forma como esse profissional percebe o mundo e como ele interpreta o papel da educação na existência de um ser humano. Há possibilidade de ele, ainda que involuntariamente, reproduzir condutas autoritárias herdadas de sua criação familiar, o que pode complicar as dinâmicas de poder e controle, características inerentes a cargos de liderança e que estão em completo descompasso com os princípios democráticos.

Nesse contexto, a gestão democrática se torna simultaneamente um alvo e um método para a instrução escolar. É um alvo pois é um propósito que deve ser constantemente refinado, e é um método pois se desvenda como um processo que, a cada dia, é revisado e reestruturado (GRACINDO, 2007).

Entender que o mundo contemporâneo está em constante mutação é essencial para o gestor perceber que suas posturas também devem se ajustar às exigências emergentes. Permanecer fixo em um contexto histórico-social inflexível acarretará grandes dilemas em sua atuação. Adotar uma postura autoritária em um contexto de gestão democrática apresenta consideráveis desafios, portanto, essa atitude deve ser sempre desencorajada naqueles que aspiram se tornar gestores no porvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É conhecido que as organizações exibem variedades em múltiplas modalidades, produzindo líderes com personalidades e compromentimentos diversos referentes às suas unidades. Entender essa dinâmica administrativa é essencial para que o líder do amanhã permaneça firme em sua missão e intento: elevar, progredir, erigir e impulsionar ininterruptamente a excelência da instrução, buscando constantemente o que for superior para o estabelecimento e para a sociedade, visando obter uma avaliação interna e externa mais favorável.

Diante de todas essas variáveis, o líder pode experimentar receios e apreensões, questionando se está verdadeiramente preparado para encarar esses desafios e empreendimento. É crucial salientar, como mencionado em múltiplas ocasiões nesta obra, que a construção de uma liderança se dá com a participação e o comprometimento de todos os envolvidos.

Uma liderança eficaz só prosperará se o gestor puder incitar o comprometimento de todos os colaboradores e da coletividade escolar em geral, estimulando neles o ímpeto e a vontade de se engajar na vida escolar e, assim, estabelecer princípios que guiarão a maneira como a educação e a prática educacional serão conduzidas nessa unidade. O líder é, acima de tudo, um motivador, mesmo diante de entraves e contrariedades. Ele é um visionário, pois dispõe de um quadro de colaboradores rico em potencialidades e diversificado em termos culturais, sociais e econômicos. Aproveitar essas inúmeras virtudes para forjar novas realidades e dinâmicas educativas é de suma relevância no processo de liderança.

A busca por resoluções para problemas complexos e o engajamento de toda a comunidade escolar nessas questões são extremamente significativos, caso o líder esteja genuinamente comprometido em descobrir novas abordagens para lidar e batalhar pela democratização da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, L. M. J. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica**. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: 1998.
- FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) **“Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos”** 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo **“A educação na cidade”**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- HELOANI, R. J. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, H. [Et all]. **A escola participativa: O Trabalho do Gestor**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, H **A Dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede, Brasília n.9 p-13-17 de ago. 2008

MEC, **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor** - vol. 5 - Brasília: MEC, SEB, 2004.

MOTTA, Fernando C. Prestes. "**Administração e participação: reflexões para a Educação**". In Educação e Pesquisa, vol.29, no.2, p.369-373. ISSN 1517- 9702, 2003.

WARSHAW, L. J. **Violence in the workplace**. In: STELLMAN, J. M. (Ed.). Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. Geneva: International Labour Office, 1998.

O DIÁLOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

DIALOG AS A PEDAGOGICAL TOOL



AMANDA BORDIGNON DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, conclusão em 2012.

RESUMO

O diálogo como ferramenta pedagógica é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, destacando-se como um elemento fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem eficazes e inclusivos. Esta abordagem pedagógica fundamenta-se na interação ativa entre educadores e educandos, promovendo a troca de ideias, o questionamento crítico, a reflexão conjunta e a construção coletiva do conhecimento. No âmbito educacional, o diálogo é muito mais do que uma simples troca de palavras; ele representa um processo dinâmico e colaborativo que visa estimular o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Por meio do diálogo, os estudantes são incentivados a expressar suas opiniões, a ouvir diferentes pontos de vista, a negociar significados e a construir consensos, contribuindo assim para a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e críticos. Além disso, o diálogo como ferramenta pedagógica favorece a construção de relações mais horizontais e igualitárias no ambiente escolar, promovendo a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Ao criar espaços de interação democrática e aberta, os educadores têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, identificar suas necessidades e interesses, e adaptar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz e significativa. Nesse sentido, é fundamental que os educadores incorporem o diálogo em suas práticas pedagógicas de forma intencional e sistematizada, criando oportunidades para que os alunos participem ativamente das atividades de aprendizagem, compartilhem suas experiências e contribuam para a construção do conhecimento de forma colaborativa. O diálogo, quando utilizado

de forma consciente e reflexiva, pode ser uma poderosa ferramenta para promover a aprendizagem significativa, o engajamento dos alunos e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Interação Ativa; Sujeitos Críticos e Autônomos; Troca de ideias.

ABSTRACT

Dialogue as a pedagogical tool is a topic of great relevance in the contemporary educational context, standing out as a fundamental element for building effective and inclusive learning environments. This pedagogical approach is based on active interaction between educators and students, promoting the exchange of ideas, critical questioning, joint reflection and the collective construction of knowledge. In the educational sphere, dialog is much more than a simple exchange of words; it represents a dynamic and collaborative process that aims to stimulate critical thinking, creativity and the development of socio-emotional skills in students. Through dialog, students are encouraged to express their opinions, listen to different points of view, negotiate meanings and build consensus, thus contributing to the formation of autonomous, responsible and critical citizens. In addition, dialogue as a pedagogical tool favors the construction of more horizontal and egalitarian relationships in the school environment, promoting empathy, mutual respect and appreciation of diversity.

By creating spaces for democratic and open interaction, educators have the opportunity to get to know their students better, identify their needs and interests, and adapt their teaching practices in a more effective and meaningful way. In this sense, it is essential that educators incorporate dialogue into their teaching practices in an intentional and systematic way, creating opportunities for students to actively participate in learning activities, share their experiences and contribute to the construction of knowledge in a collaborative way. Dialogue, when used consciously and reflectively, can be a powerful tool for promoting meaningful learning, student engagement and the formation of critical and autonomous subjects.

Keywords: Active Interaction; Critical and Autonomous Subjects; Exchange of Ideas.

INTRODUÇÃO

Na ótica freiriana de compreensão, onde não ocorre interlocução, onde prevalece uma instrução coercitiva, ausente está a afeição, inexistente está a oportunidade de libertação do indivíduo. Isso se deve ao fato de que todos nós temos o direito de expressar nossa opinião, de divulgar ao universo e nele a interpretação que fazemos, de manifestar nossos pensamentos e reflexões, de ouvir e ser ouvidos. Em um ambiente de interação dialógica, emancipamo-nos, tornando-nos sujeitos conscientes e assegurando nossa independência.

Conforme o pensador, o diálogo não é meramente uma ferramenta educacional ou uma mera troca de palavras entre os indivíduos; trata-se de uma conexão horizontal e equitativa, fundamentada no respeito recíproco. É uma forma de promover solidariedade e cooperação, essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ele se compromete com uma educação analítica, libertadora e voltada para a emancipação dos indivíduos.

O diálogo em Freire é considerado uma manifestação da identidade humana, uma vez que, diante de nossa imperfeição, no diálogo que questiona a interpretação do mundo, anunciamos desejos e visões de futuro, transformando-nos. (SILVA; FASANO, 2020, p.70-71).

No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (1992, p. 60) afirma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

Desse modo, podemos entender que a prática do diálogo é democrática e libertadora; promove, nos sujeitos, crescimento intelectual e cultural. A interação entre eles é o momento em que se fazem e refazem no diálogo, constituindo-se e libertando-se das amarras do autoritarismo. A esse respeito, Freire e Shor (1986, p. 64) defendem que:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu acrescentaria que o diálogo válido ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade.

Frente ao mencionado, os educadores que trabalham no Ensino Primário têm um papel crucial no que diz respeito ao fomento do diálogo entre as crianças. Estar nesse setor não implica que o professor não necessite de conhecimento científico; pelo contrário, é essencial possuir entendimento teórico, prático, científico, emocional, afetivo, humano e reflexivo, assegurando uma prática consistente e emancipadora, que reconheça a criança como detentora de direitos e de seu processo de aprendizagem — e conseqüentemente de sua autonomia. Através da interação dialógica, promove-se uma prática humanista-emancipatória, ideia defendida por Freire.

O diálogo, em sua essência, facilita uma ligação entre as crianças — e entre elas e os educadores —, fortalecendo laços de confiança entre os indivíduos, com suas próprias experiências, em suas vivências, onde o docente transmite acolhimento e respeito. Nesse contexto, a criança é vista e tratada em sua totalidade.

Citando Freire (1987, p. 51), "[...] não há conversa autêntica se não há um profundo amor pelo mundo e pelas pessoas. Não é viável a transformação do mundo, que é um ato de criação e recriação, sem o amor que o permeia". Com base nessa compreensão, o autor se dedicou a cultivar e propagar o amor por meio do ato de dialogar e de ouvir.

O PROTAGONISMO INFANTIL

Como já mencionado, ao longo da trajetória histórica, as crianças foram interpretadas sob a perspectiva do que lhes estava em falta. Em outras palavras, eram consideradas como seres incompletos, não desenvolvidos, passivos, dependentes, que necessitavam que os adultos falassem em seu nome sobre suas necessidades e vontades.

Suas vozes não eram ouvidas, nem levadas em conta. Tomás (2007, p.48) indica que:

"[...] existe um certo consenso na afirmação da participação como um processo essencial do sistema democrático e se tornou habitual a apropriação do termo participação e participação das crianças para qualquer tipo de envolvimento". Conforme a autora, essa é uma compreensão nova, ainda em processo de consolidação na sociedade, pois "[...] só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações em relação aos adultos" (TOMÁS, 2007, p. 48).

Adicionalmente, "participar implica influenciar diretamente nas decisões e no processo no qual a negociação entre adultos e crianças é crucial." (TOMÁS, 2007, p. 49). A pesquisadora também levanta uma questão relevante sobre a participação das crianças (TOMÁS, 2007, p.49) Até que ponto a sociedade adulta estará pronta para reconhecer que, para além do reconhecimento como detentoras de direitos, as crianças também conquistaram o direito de desfrutar da condição de cidadãos ativos e participativos na comunidade em que vivem?

A partir desse questionamento, podemos analisar as práticas que encontramos diariamente nas instituições de ensino, que frequentemente desvalorizam a participação das crianças. Portanto, são necessárias ações que verdadeiramente legitimem a participação delas. Sobre esse tema, Silva (2021, p. 365) expressa-se da seguinte maneira:

"[...] embora o reconhecimento legal dos direitos das crianças seja uma conquista fundamental, ele não é suficiente; é preciso também criar condições para o seu exercício por meio da participação ativa das crianças nas diferentes esferas da sociedade, a qual é aprendida nas práticas cotidianas, constituindo-se em uma aprendizagem que nos acompanha ao longo da vida.

Perante o exposto, surge a questão sobre a legitimidade de toda e qualquer forma de envolvimento. Este questionamento, embora desafiador, necessita ser ponderado e refletido ao abordarmos a participação das crianças. Isso ocorre porque, na ótica do ensino tradicional, essa participação se limita à absorção dos saberes e informações transmitidos pelos educadores. Contudo, em uma perspectiva educacional libertadora e democrática, a participação assume um caráter mais ativo.

A criança colabora na construção do conhecimento ao expressar suas opiniões sobre os caminhos a serem seguidos; seus pensamentos, conhecimentos, visões de mundo e suposições são levados em conta na elaboração do planejamento e da aprendizagem, enquanto o educador questiona esses saberes através de uma abordagem pedagógica que valorize as perguntas em detrimento das respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Dessa forma, é possível repensar o modelo participativo da educação, questionando em que moldes de participação as instituições de Educação Infantil baseiam suas práticas diárias. Apesar de serem frequentes os discursos que enaltecem a participação infantil no ambiente escolar, na prática nos deparamos com métodos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdo.

Por conseguinte, torna-se imperativo e urgente ressignificar tais narrativas, encarando-as não como uma tendência passageira, mas sim como um princípio do fazer educativo. Conforme aponta Formosinho (2007, p. 13):

[...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas.

Em defesa de uma pedagogia da participação, a autora esclarece:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (FORMOSINHO, 2007, p.18-19)

Nesta perspectiva, é fundamental estabelecer uma abordagem educacional que reconheça a participação infantil como um direito, percebendo o indivíduo como influente e colaborador nas experiências de aprendizagem. Ao solidificar essa abordagem educacional a partir de uma visão participativa, inevitavelmente ela se tornará mais intrincada, demandando do educador uma prática que busque efetivamente elaborar métodos de envolvimento infantil de forma apropriada e legítima. Em outras palavras:

"Ser um profissional reflexivo é nutrir, antes, durante e após a ação, as práticas com base em teorias e valores, questionando para redefinir o que foi feito em nome de uma reflexão que continuamente o reestabelece" (FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Dessa forma, o educador, ao se posicionar como um incentivador de uma abordagem que permita a participação, deve compreender claramente tal conceito, a fim de implementá-lo eficazmente, permitindo que a criança expresse suas ideias, formule hipóteses, experimente, desafie, ou seja, vá além no processo de aprendizagem. Essa "[...] participação envolve a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um elemento crucial de complexidade nesse modelo pedagógico" (FORMOSINHO, 2007, p. 19).

O PAPEL DA PEDAGOGIA

Formosinho (2007, p. 18) aborda o cumprimento do papel da pedagogia da participação ao buscar a integração e interação entre diversos elementos para criar oportunidades de aprendizagem e transformação social. Em suas próprias palavras:

A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela o faz em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

Portanto, é possível afirmar que a instituição educacional destinada às crianças é um dos locais fundamentais para o desenvolvimento da participação infantil e do senso de cidadania, considerando a diversidade de conexões, interações e variadas formas de comunicação que podem ser experimentadas nesse ambiente. Para ser mais preciso:

A escola hoje assume um papel fundamental na construção da cidadania no sentido de possibilitar ao aluno a aquisição do senso crítico, capacitando-o para ser um agente de transformações sociais na luta pela construção de outro modelo de sociedade. Nesse sentido, o conhecimento fragmentado, descontextualizado, e com ênfase no conteúdo curricular fechado passa a não ter significado. Em contraposição, a construção coletiva, onde professor e alunos constroem juntos suas aprendizagens, torna-se importante estratégia didática do professor para construção da cidadania. (DEUTSCHMANN, 2006, p. 106, grifo nosso).

Essa colaboração mútua no processo de adquirir conhecimento, entre o educador e a criança — uma abordagem chamada de coaprendizagem, segundo Freire (1996) —, na ótica da participação, ocorre de forma autêntica. Através desse processo, o professor reconhece que “[...] ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas criar as condições para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa forma,

“[...] o educador é aquele que estabelece as bases para que interações positivas aconteçam: entre o educando e pessoas próximas, entre o educando e a realidade social, entre o educando e o conhecimento, entre o educando e ele mesmo.” (CRAIDY, 2005, p. 140).

Portanto, os professores levam em conta o ambiente, os conhecimentos existentes, as habilidades e, em um diálogo contínuo, se desenvolvem como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Neste ambiente de interação e participação igualitária, a liberdade, a pesquisa, a troca, a conversa, a audição, os contatos e a diversidade de expressões se apresentam como inúmeras vias de educação e asseguram os direitos de cidadania para as crianças.

Uma educação infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de maneira peculiar, na

interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos. Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas comunicacionais que utilizam para fazê-lo. O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania (AGOSTINHO, 2014, p. 1138-1139).

Segundo Fernandes (2007), são propostos três modelos que se relacionam com o ambiente da infância: o da criança dependente, o da criança liberta e o da criança ativa. O primeiro, marcado por uma ótica de cuidado, nega à criança o direito de opinar e decidir, argumentando que a sociedade estaria protegendo sua "falta de capacidade". Aqui, os responsáveis podem restringir sua liberdade em nome de seu bem, tomando decisões unilateralmente. O segundo modelo enxerga as crianças como um grupo marginalizado, desprovido de direitos civis e subjugado à autoridade autoritária das instituições. Propõe-se que elas só podem se tornar "fortalecidas" se não forem tratadas como crianças e se lhes forem concedidas oportunidades para fazer escolhas acertadas. O terceiro modelo, por fim, busca conciliar os dois pontos de vista anteriores, reconhecendo a necessidade de proteger as crianças, mas também valorizando sua participação ativa no aprendizado e na sociedade.

Soares (2005) aborda a importância dos direitos de cuidado e proteção fornecidos pela família e pelo Estado, discutindo também sobre o direito de participação, ressaltando que as crianças têm o direito de decidir sobre suas próprias vidas. Conforme suas palavras:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de proteção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem de infância objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (SOARES, 2005, p.79)

Segundo as reflexões de Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a abordagem pedagógica que coloca a participação como central é mais intrínseca do que o tradicional método de ensino baseado na transmissão de conhecimento.

Dentro desse enfoque participativo, os interesses individuais da criança são levados em conta na concepção e implementação das práticas pedagógicas, visando inspirá-la em suas jornadas de aprendizagem.

É essencial, portanto, reconhecer e valorizar tais vivências, permitindo que a criança construa saberes e se desenvolva de forma integral. Diante da complexidade inerente a essa abordagem educacional, as autoras destacam, enquanto profissionais que adotam esse modo de se profissionalizar:

Esta é a nossa utopia. Este é o nosso sonho. Sonho que cultivamos ao longo de nossa trajetória, como educadoras, procurando realizar uma prática cotidiana que impulsiona a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com os seus semelhantes (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 168-169).

Dentro do âmbito da pedagogia participativa, encontra-se um espaço complexo, onde a interdependência entre os atores e o ambiente é de suma importância. Isso se deve ao fato de que, diante da ambiguidade, da emergência e dos imprevistos, essa relação é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, no qual esses indivíduos atuam como construtores da interatividade entre os saberes, que, por sua vez, se desdobram em função de seus contextos de vida e da ação pedagógica. Em resumo, “a escuta, o diálogo e a negociação são fundamentais para que os atores tracem sua jornada de aprendizagem” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.19).

A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Dessa forma, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.

A colaboração ativa das crianças representa uma via de aprendizado intrinsecamente valiosa e um direito primordial da infância que fortalece os princípios democráticos (TOMÁS, 2007, p.5 6). De acordo com Crowley (1998, p. 9), “[...] não é meramente um meio para um fim, nem apenas um procedimento: é um direito civil e político básico para todas as crianças e, portanto, um objetivo em si mesmo.”

Diante dessas considerações, é imperativo enxergar as crianças como agentes poderosos e integrá-las ativamente nas tomadas de decisão, no planejamento e na avaliação das experiências e atividades pedagógicas, reconhecendo suas competências, vozes e perspectivas como autênticas e significativas. Esta postura proporciona-lhes uma série de vantagens, incluindo o reforço da autoconfiança, o aprimoramento das habilidades sociais, a promoção do pensamento crítico e da criatividade, além de fomentar uma consciência cívica mais ampla.

Portanto, fomentar a participação infantil deve ser um princípio fundamental em todas as fases educacionais, criando um espaço para que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas, edificando assim uma educação humanizada e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a interação das crianças e dos educadores ao longo do processo, nos tornamos indivíduos emancipados, devido à postura educacional e política adotada pelo professor, essencial para orientar as atividades pedagógicas.

Em outras palavras, colaborar em um projeto com crianças implica não apenas dominar conceitos como autonomia, liberdade, inventividade, participação, democracia, pesquisa, escuta, entre outros, mas também integrar esses conhecimentos à essência do instrutor, sendo parte intrínseca de sua abordagem como educador.

Ao refletirmos sobre o papel fundamental do diálogo no ambiente educacional, torna-se evidente que a troca de ideias e perspectivas entre alunos e professores é o alicerce de uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

O diálogo não apenas promove a compreensão mútua, mas também estimula a reflexão crítica, a empatia e a construção coletiva do conhecimento. Em uma sala de aula onde o diálogo floresce, os estudantes se sentem valorizados, encorajados a expressar suas opiniões e a desenvolver habilidades de comunicação essenciais para a vida em sociedade.

Portanto, cultivar um ambiente de diálogo aberto e respeitoso não é apenas desejável, mas essencial para fomentar um processo educativo autêntico e transformador.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.
- CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- DEUTSCHMANN, Tânia Mara Rubin. **Pesquisa e construção da cidadania na escola: estudo de caso de uma escola de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2006.
- FERNANDES, Natalia. **O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional**. In: **VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org..). Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 245- 275.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, jan./abr., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088>.

SOARES, Natália Fernandes. **A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância.** Currículo sem Fronteiras, Portugal, v.6, n.1, p.25-40, Jan/Jun 2006.

TOMÁS, Catarina. **“Participação não tem Idade”:** Participação das Crianças e cidadania da Infância. Contexto&Educação, Editora Unijuí, ano 22, nº 78, p. 45-68, Jul/Dez, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

TEACHER TRAINING IN CONTEMPORARY TIMES: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS



ANA CAROLINA GRACIOLLI

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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar como é fácil notar como a vida mudou, a velocidade dos acontecimentos e os avanços tecnológicos mudaram o cenário mundial. Com a educação não seria diferente. Os papéis do professor e da escola também estão se modificando a fim de atender estas novas necessidades. Estamos vivendo outros tempos, nem melhores nem piores, apenas diferentes. As pesquisas e discussões sobre esta temática estão ganhando cada vez mais espaço dentro das universidades, pois a qualidade do ensino está intimamente ligada a formação dos professores, e o fracasso escolar está também associado a atuação dos professores e sua formação deficitária, neste sentido, a formação docente ganha uma posição de destaque, onde o professor deve analisar as possibilidades de rever sua profissão e a própria prática pedagógica, suas escolhas precisam entrar em consonância com as novas demandas de nossa sociedade. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Formação; Docente.

ABSTRACT

The aim of this article is to show how easy it is to see how life has changed, the speed of events and technological advances have changed the world stage. Education is no different. The roles of teachers and schools are also changing in order to meet these new needs. We are living in different times, neither better nor worse, just different. Research and discussions on this subject are gaining more and more ground within universities, because the quality of teaching is closely linked to teacher training, and school failure is also associated with the performance of teachers and their deficient training, in this sense, teacher training gains a prominent position, where the teacher must analyze the possibilities of reviewing his profession and his own pedagogical practice, his choices need to be in line with the new demands of our society. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: Education; Training; Teachers.

INTRODUÇÃO

É fácil notar que a vida mudou e com ela algumas estruturas que a cercam, como a política, a economia ou estes fatores é que alteraram a vida. Mas de qualquer forma é facilmente visível que tudo a nossa volta está mudado, alguns paradigmas foram alterados e hoje são apenas coisas do passado e já não servem para muita coisa, perderam sua funcionalidade. E por que com a educação seria diferente? É lógico que a educação precisa acompanhar aquilo que a sociedade quer e espera dela.

Por essa razão, a escola está atravessando uma fase de reestruturação e buscando uma ressignificação dentro de nossa sociedade. Essas mudanças deverão se estender aos professores, pois eles necessitam passar pela mesma mudança, embora enfrentem dificuldades para tal, pois precisam mudar valores e conceitos nunca contestados.

Há uma crise na formação docente, arrastada por décadas, porém as soluções precisam chegar a curto prazo. O professor passa por uma dificuldade maior para mudar, porque já tem um capital cultural consolidado e romper com estas estruturas já estabelecidas, requer ajustar sua didática às novas necessidades. Por outro lado, a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua.

Radicalizar o processo atendendo às expectativas de uma sociedade globalizada demanda um aprofundamento e uma reflexão de sua práxis, por isso é relevante abordar o tema formação de professores atualmente.

Por fim, nesse contexto, este artigo visa estudar a formação docente e sua adequação a era digital.

DESENVOLVIMENTO

Assim como o aluno, o professor é peça fundamental da quebra-cabeças que é a aprendizagem. Qualquer instituição educacional que pretenda abolir a participação do professor nesse jogo irá, sem sombra de dúvidas, ser eliminada da competição. Sem afeto e sem contato humano, as pessoas não se sentem humanas e deixam de gostar daquilo que fazem, perdendo o interesse, deixam de fazê-lo.

Não será preciso que ninguém faça nada contra essa instituição, pois ela caminhará sozinha para seu fim. A aprendizagem se constrói através das relações humanas. Desde os primórdios na Grécia antiga, já havia essas relações entre mestre e aprendiz, o conhecimento não se faz sozinho, é necessário que haja a circulação do conhecimento através de interações com o meio.

O professor deve fazer de sua aula um espaço de “trocas,” a forma diferente com que as informações são trabalhadas, atribuindo-lhes um significado, impregnando-as de uma contextualização com a vida e com o espaço no qual o aluno se insere” (ANTUNES, 2001, p. 21) estabelecendo relações entre o cotidiano do aluno com o conteúdo, contando com a participação dos educandos neste processo de interação.

Profissionalismo significa compromisso com um projeto democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90)

O parágrafo acima fala de um professor que não existia no início do século passado, quando dar aula era mais um sacerdócio do que uma profissão, onde não se estabelecia uma relação próxima ao aluno.

“Todas e todos que atuamos em educação, porque lidamos com formação e informação, trabalhamos com o conhecimento.” (Cortella, 2002, p.21). Se todo educador tivesse a consciência de que ele lida com o conhecimento de toda forma, sua atuação seria mais eficaz e seus alunos teriam muito mais interesse em escutar, em falar e em aprender a se informar. Está nas mãos do

educador, estimular este educando e através de suas práticas fazer com que ele sinta prazer em estudar e em conhecer o que o mundo lhe apresenta.

“É necessária uma atenção extremada quanto ao modo como o conhecimento científico se apresenta ao senso comum no cotidiano das pessoas...”(Cortella, 2000, p.86)

E isso me faz pensar que tipo de formação tem o nosso professor brasileiro? Será que ele é realmente preparado para enfrentar as salas de aula do mundo contemporâneo? Será que tem consciência do tipo de aula que realmente precisa dar para seus alunos? Será que os cursos universitários estão realmente preparados para formar educadores? Ou será que as faculdades continuam tecnicistas? Será que elas estão pensando na humanização do ensino ou no “ENADE”? “(...) o curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?” (SILVA, 1999, p.63)

Parecem estar bastante claras, pelo menos para quem está envolvido com educação, as respostas das perguntas acima. Parte dos professores brasileiros não estão preparados para a sala de aula.

Não podemos dizer que o curso de Pedagogia tenha uma razão certa de existir, muitos ainda nem sabem se o curso dará direito a dar aula para Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), ou se teremos de voltar futuramente para as cadeiras de um novo curso superior.

O próprio MEC já reformulou a duração dos cursos de Pedagogia, pois percebeu que três anos é pouco para se formar um professor com embasamento teórico e conhecimento das metodologias

Por várias vezes na imprensa vinculam matérias afirmando que a profissão de professor é a profissão do futuro, é aí que está o problema, enquanto aparecerem este tipo de abordagens e não entenderem que a profissão do professor é a profissão do agora, sempre ficarão idealizando algo que não está ao alcance. Precisa haver uma mobilização para que este paradigma seja quebrado de vez. O futuro começa ser construído no presente.

O profissional do futuro é aquele que responde às exigências do nosso tempo. É preciso mais do que transmitir informações, mas possibilitar aos educandos reflexão crítica. A escola gradeada e inflexível precisa ser superada. Um currículo centrado na diversidade cultural, em uma ética planetária, é um desafio. (FASANO, 2011, p.13.)

Não que o Ensino Superior seja ruim, porém precisa ser revisto com novos olhos e não deixar de fora o jovem estudante que tem muitas ideias, mas não o deixam falar, pois o jovem no Brasil nunca é levado a sério.

Resta agora intensificar as investigações a respeito desse tema que, na verdade, não é novo ou pelo menos tentar estudar as causas de não se ter conseguido até o momento, a despeito de trabalhos publicados sobre o assunto, encontrar respostas a questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil. (SILVA, 1999, p.95)

Vivemos hoje em uma época de profunda transformação de valores, numa sociedade “perdida” em seus valores em busca de uma nova forma de vida. Por ser novo, torna-se difícil estabelecer parâmetros imediatos.

Se há bem poucos anos tínhamos a segurança das regras da família e da sociedade, tudo de certa forma mais organizado, hoje com a liberdade proclamada, sem a determinação de regras concretas caminha-se por tentativas e erros.

Não há por que ser saudosista e tentar defender ou propor a volta do antigo modelo. Não mais se faz possível, uma vez que a sociedade é outra, o momento é outro, as situações mudaram e a tecnologia revolucionou o mundo.

Envolta nesse contexto aparece a educação, mais propriamente a interação professor-aluno na sala de aula. Se os valores mudaram na sociedade, esses valores foram trazidos para a escola pelos membros dessa sociedade: alunos, professores, funcionários, outros.

Em se tratando do professor, algumas alterações na postura estão evidenciadas. Muitos chegam à sala de aula mais parecendo alunos do que professores, achando que se estiverem se igualando aos alunos ficará mais fácil lecionar, farão parte da “turma”. Ledo engano: “é urgente construir novas normas e procedimentos, formas internas de conduta, reinvenção de princípios de relações interpessoais” (ANTUNES, 2001,p 73). Professor e alunos podem e devem ser próximos, porém cada qual com o seu papel, pois a falta de hierarquia gera como consequência uma desorganização dos trabalhos. Os alunos pedem por limites, uma diretriz, pois em suas casas por muitas vezes já não se tem mais.

Estando os alunos na infância ou na adolescência precisam de regras bem estabelecidas para que o processo de ensino – aprendizagem seja levado a efeito; “é evidente que o professor é uma autoridade e necessita exercer esse ofício em aula, mas se o faz com abuso de poder, mesmo que pequenos e específicos, a alguns está fomentando o desrespeito e instigando a violência” (Antunes, 2001, p 75 e 76).

Os alunos precisam dessas regras para aprender a se portar em grupo , considerando os limites de cada um e reconhecendo os próprios limites, só assim a escola estará pronta para formar um cidadão autônomo.

Somos seres sociais e um princípio fundamental a ser trabalhado pelo professor é desenvolver trabalhos em grupos. “O melhor lazer se faz com os amigos, não acontece a atividade produtiva rentável se não estruturada em grupos, não existe esperanças em um hospital sem a ação conjunta das pessoas que juntas se empenham” (ANTUNES, 2001, p. 59)

O professor deverá ser, portanto, o grande orientador, o coordenador que levará o grupo ao melhor produto possível, à melhor aprendizagem possível.

A base deste processo está na coerência, principalmente quando se pensa na formação do aluno. A dimensão de si e do outro se desenvolvem com parcerias, mas é o professor que deverá conduzir com firmeza transferindo segurança a seu aluno.

A hierarquia jamais deverá ser esquecida, é necessária para que o grupo possa trabalhar com segurança, objetividade e qualidade. Ser líder é deixar claro que a hierarquia existe, não significa de forma alguma que o professor deverá ser um déspota, muito pelo contrário, justamente por ser líder deverá acima de tudo SER, muito humano, como na sua essência.

Se o professor não acredita no que faz, como quer que o aluno se interesse? Estar entusiasmado com o que vai ser realizado, acreditar na importância do conteúdo e na forma como esse conteúdo vai ser operacionalizado, tem significado, é o processo de ensino-aprendizagem, vivido em plenitude, levando o conhecimento e proporcionando ao aluno melhor qualidade de vida, isso é desfrutar do conhecimento adquirido.

Para a sociedade atual os valores têm pouquíssimo ou nenhum significado. Tudo está invertido. Está na hora de resgatar alguns fatores fundamentais do comportamento humano, de privilegiar o ser, de respeitar mais as pessoas, de valorizar mais o ser humano buscando assim a própria valorização. O professor é referência, modelo. A postura perante a vida, perante o outro, tudo isso pesa na postura deste professor em sala de aula e irar nortear como estas relações serão constituídas.

Construir parâmetros para o futuro, ensinar a ser, e essencialmente ser é a conquista, é o desafio para quem quiser realmente **ser professor**.

O professor precisa ter clareza de seu papel enquanto educador e valorizar sua atuação no processo educativo, melhorando sua forma de atuar, se modernizar, ganhar mais vida, mais cor, mais sabor, para que os alunos de hoje sintam prazer de estar aprendendo e valorizem esta aprendizagem, mais que um facilitador da aprendizagem, o professor é o porto seguro onde os alunos podem encontrar, não as respostas para suas dúvidas, mas alguém que os façam pensar e orientar para melhor chegar a uma resposta que verdadeiramente faça sentido. "Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professor, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com o processo e resultados da aprendizagem escolar". (Libâneo, 1998, p. 7).

Sem o professor não haveria vínculo afetivo entre a aprendizagem e o conhecimento, sem afeto não se consegue bons resultados. "Têm sido frequentes afirmações de que a professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicações e informação." (Libâneo, 1998, p. 13)

O papel do professor vem mudando ao longo do tempo e a cada dia ganha novas exigências e mais responsabilidades. Sua atividade não se reduz mais à área cognitiva, ele deve ter um novo olhar sobre este aluno abrangendo questões de cunho afetivo, social, psicológico, educação sexual etc. A relação professor-aluno está cada vez mais ligada a questões afetivas, a construção deste vínculo é de extrema importância para um processo de ensino aprendizagem de sucesso.

Educar por competências, “ aprender a conhecer. Isto é adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (Antunes, 2001,p 13) é a nova configuração que coloca o acúmulo de conhecimentos em segundo plano, cabendo ao professor valorizar outros aspectos.

O professor precisa auxiliar seu aluno a organizar os recursos disponíveis na resolução de problemas, não apenas valorizar o conhecimento como fator isolado e saber trabalhar com ferramentas que auxiliam os alunos e o próprio docente no processo da aprendizagem. “um aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes aprendidas em sala de aula” (Antunes, 2001, p. 18).

A formação continuada se faz cada vez mais necessária, sendo um fator determinante no sucesso profissional, não só do profissional da área da educação como também nas outras áreas. No Brasil a cultura do professor pesquisador ainda é recente e quebrar estes paradigmas é um dos grandes desafios, pois o professor até então tinha a função de reprodutor do conhecimento.

Seria de especial relevância a criação no ISE do Centro de Apoio à Formação Continuada de Professores, com as funções já mencionadas de oferecer aos professores da rede pública de ensino e às escolas-campo de estágios, cursos e recursos materiais de apoio à docência: biblioteca, centro de documentação, jornais, fitas de vídeo, oficinas e ateliês, material de esportes e lazer, salas para vídeo, cinema, palestras, exposições, aparelhagens de som e imagem, computadores, rede Internet etc. (Libâneo, 1998, p. 100)

Integrar a formação teórica à prática é essencial, pois o professor pesquisador tem a oportunidade de observar problemas reais, encontrando em conjunto com outros professores as soluções dos problemas com o auxílio da teoria. O professor não está sozinho no trabalho escolar, ele conta com o auxílio de inúmeras ferramentas para apoiá-lo. “Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagens, mas também das didáticas das disciplinas” (PERRENOUD apud ANTUNES, 2001, p. 46).

Cada vez mais o professor tem de ter capacidade de planejar e resolver problemas, pois a facilidade de acesso aos meios de comunicação favoreceu a aparecimento de conflitos e estes ganharam cada vez mais notoriedade na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o século XX com a lenta mudança do modelo agrário – exportador, o advento da burguesia industrial urbana e as constantes solicitações de aumentar a oferta de ensino. Entre os anos 1950 e 1980, o país urbaniza-se e avança em vários aspectos sociais e econômicos.

O triunfo de se tornar um dos países mais ricos, no entanto, contrasta com o fato de ser recordista em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra, sem-teto, a infância abandonada, violência o avanço alucinado das drogas entre a juventude.

Persiste na Educação (e na saúde) uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque até agora as políticas públicas não atenderam a toda a parcela da população, avançamos em permanência na escola, porém em qualidade ainda temos muito que caminhar.

No campo educacional, é grande a valorização dos estudos pedagógicos. Nas últimas três décadas, em vários estados brasileiros educadores tentam implantar projetos inovadores. Acrescentam-se os núcleos de estudos e pesquisas, fecundando uma geração de educadores capazes inclusive de elaborar teorias adequadas à realidade brasileira.

Se faz necessário destacar a importância de continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações (afinal, a Constituição diz que a educação é um direito de todos). Mas ainda, é preciso que nós mesmos atuemos de forma coerente e intencional, a fim de reverter este triste quadro.

Ademais, a formação continuada se faz cada vez mais necessária, sendo um fator determinante no sucesso profissional, não só do profissional da área da educação como também nas outras áreas. No Brasil a cultura do professor pesquisador ainda é recente e quebrar estes paradigmas é um dos grandes desafios, pois o professor até então tinha a função de reprodutor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Como **desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FASANO, E. **Profissão do futuro depende do professor**. Diário do Grande ABC, Santo André, 28 de setembro de 2011. Entrevista concedida a Camila Galvez
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. F. et al. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê?** O que dizem alguns estudos, Educação & Linguagem ano 10 nº15 269-283, jan-jun 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992^a.

_____. **Profissão Professor** Dom Quixote, Lisboa. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 22. ed Petrópolis, Rj. Vozes, 1999.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

AS CONTRIBUIÇÕES DE ARISTÓTELES PARA A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ARISTOTLE'S CONTRIBUTIONS TO EDUCATION: PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND THEIR INFLUENCE ON CONTEMPORARY EDUCATION



ANA MARIA DE LIMA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2002); Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del Rei (2016); Professora Educação Infantil – na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Aristóteles representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Aristóteles sobre o desenvolvimento infantil, 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, Aristóteles, Filosofia Clássica e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. As ideias aristotélicas continuam a ser relevantes, especialmente na promoção de uma educação que valorize a ética, a virtude e a cidadania. Ademais se destaca a profundidade e a aplicabilidade dessas ideias, incentivando uma reflexão contínua sobre a importância de uma educação humanista e moralmente orientada.

Palavras-chave: Aristóteles. Educação. Ética. Virtude. Cidadania. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

Over the years, the study of child development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of philosophy and education. In this context, Aristotle's theory represents an important contribution to a better understanding of the processes involved in children's growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Aristotle's main ideas on child 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 for improving educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Aristotle, Classical Philosophy and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Aristotelian ideas continue to be relevant, especially in promoting an education that values ethics, virtue and citizenship. It also highlights the depth and applicability of these ideas, encouraging continuous reflection on the importance of a humanistic and morally-oriented education.

Keywords: Aristotle. Education. Ethics. Virtue. Citizenship. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Aristóteles representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Aristóteles sobre o desenvolvimento infantil, 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, Aristóteles, Filosofia Clássica 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

Aristóteles, um dos mais influentes filósofos da antiguidade, nasceu em 384 a.C., na cidade de Estagiar, na Macedônia. Nicômaco, seu pai, o médico do rei Amintas II da Macedônia, Aristóteles teve uma infância marcada pelo ambiente intelectual e científico proporcionado por seu pai. Aos 17 anos, mudou-se para Atenas para estudar na Academia de Platão, onde permaneceu por aproximadamente 20 anos. Essa formação inicial sob a tutela de Platão foi fundamental para o desenvolvimento de suas ideias filosóficas e pedagógicas. Após a morte de Platão, Aristóteles deixou Atenas e passou algum tempo em Assos e Mitilene, cidades na Ásia Menor, onde continuou seus estudos e ensinamentos. Foi durante esse período que se aprofundou em diversas áreas do conhecimento, como biologia, zoologia e política. No ano de 343 a.C., foi convidado por Filipe II da Macedônia para realizar a tutoria de seu filho, Alexandre, que posteriormente se tornaria Alexandre, o Grande. Essa experiência como educador do futuro conquistador moldou ainda mais suas concepções sobre a importância da educação na formação de líderes e cidadãos.

Aristóteles retornou a Atenas em 335 a.C. e fundou sua própria escola, o Liceu, onde ministrou aulas e desenvolveu grande parte de suas obras. O Liceu era caracterizado por um enfoque empírico e sistemático, contrastando com a abordagem mais idealista da Academia de Platão. Nesse ambiente, Aristóteles e seus seguidores, conhecidos como peripatéticos, exploraram uma vasta gama de disciplinas, incluindo filosofia, ética, política, lógica, metafísica e ciências naturais.

Em a "Ética a Nicômaco", a obra começa com a afirmação de que toda arte, investigação e ação visam algum bem, e que o bem supremo é a felicidade. Aristóteles identifica a felicidade com a atividade da alma em conformidade com a virtude: "A felicidade é a atividade da alma de acordo com a virtude, e se houver mais de uma virtude, de acordo com a melhor e mais completa" (ARISTÓTELES, 2011, p. 13). Ele distingue entre dois tipos de virtude: virtudes intelectuais, que são cultivadas pelo ensino, e virtudes morais, que são desenvolvidas pelo hábito. A virtude moral é um meio termo entre dois extremos, um excesso e uma deficiência, ambos os quais são considerados vícios. Por exemplo, a coragem é a virtude entre a temeridade e a covardia: "Em relação ao sentimento de medo e confiança, a coragem é o meio termo entre a temeridade e a covardia" (ARISTÓTELES, 2011, p. 39).

(...) o homem corajoso escolhe e enfrenta coisas porque é nobre fazê-lo, ou porque é vil deixar de fazê-lo. Porém, morrer para fugir à pobreza, ao amor, ou a quaisquer coisas dolorosas, não é próprio de um homem corajoso, mas sim de um covarde (...). (ARISTÓTELES, 2011, p.10-14)

Para Aristóteles, a virtude não é uma simples inclinação natural, mas uma disposição adquirida através da prática e da educação. Ele destaca a importância do caráter moral e da responsabilidade individual na formação de uma vida virtuosa: "É pela prática de atos justos que nos tornamos justos, pelo exercício de atos temperantes que nos tornamos temperantes, e pelo exercício de atos corajosos que nos tornamos corajosos" (ARISTÓTELES, 2011, p. 32).

(...) no homem temperante o elemento apetitivo deve harmonizar-se como princípio racional, pois o objetivo de ambos é o nobre, e o homem temperante deseja as coisas que deve desejar, da maneira e na ocasião certas; e isso é o que determina o princípio racional.(ARISTÓTELES, 2011, p. 16-19)

A ética aristotélica é teleológica, ou seja, todas as ações humanas são direcionadas a um fim, que é a felicidade. A felicidade, para Aristóteles, não é meramente um estado emocional, mas uma atividade da alma em conformidade com a razão: "A felicidade é uma atividade conforme à virtude, e não uma disposição" (ARISTÓTELES, 2011, p. 15).

...se as várias formas de excelência moral se relacionam com ações e emoções, e toda emoção e toda ação são acompanhadas de prazer ou sofrimento, pela mesma razão a excelência moral se relacionará com os prazeres e sofrimentos (ARISTÓTELES, 2011, p.13-14).

Aristóteles (2011) completa,

Por exemplo, pode-se sentir medo, confiança, desejos, cólera, piedade, e de um modo geral prazer e sofrimento, demais ou muito pouco, e em ambos os casos isto não é bom; mas experimentar estes sentimentos no momento certo, em relação aos objetos certos e às pessoas certas, e de maneira certa, é o meio termo e o melhor, e isto é característico da excelência (ARISTÓTELES, 2011, p.18-22)

A relevância da "Ética a Nicômaco" para a filosofia contemporânea é evidente na forma como continua a influenciar a ética normativa e a teoria da virtude. Filósofos modernos, como Alasdair MacIntyre, revitalizaram o interesse na ética das virtudes, argumentando que as tradições éticas

modernas perderam de vista a importância do caráter e da moralidade prática: "A concepção aristotélica de virtude é uma concepção de qualidades humanas que permitem a um indivíduo atingir sua finalidade ou função natural" (MACINTYRE, 2001, p. 109). MacIntyre, em sua obra "Depois da Virtude", critica a fragmentação moral da modernidade e propõe um retorno à ética das virtudes aristotélicas como uma solução para a crise moral contemporânea.

[...] se qualquer ação é bem realizada quando está de acordo com a excelência que lhe é própria; se realmente assim é, o bem do homem nos aparece como uma atividade da alma em consonância com a virtude, e, se há mais de uma virtude, com a melhor e mais completa." (ARISTÓTELES, 2013, p.15).

Aristóteles (2013) ainda denota,

Sua vida, portanto, não tem mais necessidade de prazer como um tipo de encanto adventício, mas tem seu prazer em si mesma. Pois, além do que dissemos, o homem que não se regozija em ações nobres nem é bom; já que ninguém deveria chamar um homem justo que não gostasse de agir justamente, nem um homem liberal que não gozasse de ações liberais; e similarmente em todos os outros casos. Se isto é assim, as ações virtuosas devem ser em si mesmas agradáveis (ARISTÓTELES, 2013, p.15-23).

Não obstante, a aplicação prática dos princípios aristotélicos também pode ser observada em várias áreas da vida moderna. Na educação, por exemplo, a formação do caráter e o desenvolvimento moral são fundamentais para a construção de uma sociedade ética e justa. Programas educativos que enfatizam a importância da virtude, da responsabilidade e da cidadania estão alinhados com os princípios de Aristóteles: "A educação moral visa formar cidadãos virtuosos capazes de contribuir para o bem comum" (NUSSBAUM, 2009, p. 87). Na ética profissional, a integridade, a honestidade e a responsabilidade são virtudes que guiam o comportamento ético no trabalho, refletindo a relevância contínua da ética a Nicômaco.

Além disso, a ética aristotélica oferece uma base sólida para a bioética e a ética médica. A prática médica não é apenas uma aplicação técnica, mas também uma atividade moral que requer o cultivo de virtudes como a compaixão, a justiça e a prudência. A abordagem de Aristóteles à ética proporciona um framework para enfrentar os dilemas éticos complexos que surgem na medicina moderna, promovendo a reflexão sobre o que significa agir de acordo com o bem: "A virtude ética é uma disposição adquirida pela prática e pela repetição de atos justos, temperantes e corajosos" (URMSON, 1988, p. 45).

Concomitantemente, e servindo como aspecto basilar da filosofia de Aristóteles, a "Política" de Aristóteles começa com a afirmação de que o ser humano é um animal político por natureza, destinado a viver em uma comunidade organizada. Ele argumenta que a polis é a forma mais elevada

de associação, surgindo da necessidade natural dos seres humanos de se associarem para alcançar o bem viver: "O homem é, por natureza, um animal político, destinado a viver em polis" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1253a). Aristóteles acredita que a polis existe para possibilitar uma vida boa, e essa vida boa é alcançada através da virtude e da justiça.

Por exemplo, a pedra que por natureza se move para baixo não pode ser habituada a mover-se para cima, nem mesmo se alguém tentar treiná-la jogando-a dez mil vezes; nem pode ser habituado a mover-se para baixo, nem pode qualquer outra coisa que por natureza se comporta de uma maneira ser treinada para se comportar de outra. Nem por natureza, então, nem ao contrário da natureza, as virtudes surgem em nós; pelo contrário, somos adaptados pela natureza para recebê-las e somos aperfeiçoados pelo hábito (ARISTÓTELES, 2013, p.20-26).

Aristóteles distingue entre diferentes formas de governo, classificando-as com base no número de governantes e no interesse que elas servem. Ele identifica três formas corretas de governo: monarquia, aristocracia e politeia, e três formas corruptas: tirania, oligarquia e democracia. Para Aristóteles, a melhor forma de governo é aquela que promove o bem comum e permite que os cidadãos alcancem a virtude: "O governo deve ser estruturado de modo a promover a virtude e a felicidade dos cidadãos" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1280b).

Um dos conceitos centrais na "Política" de Aristóteles é a ideia de justiça distributiva e corretiva. A justiça distributiva envolve a distribuição proporcional dos recursos e honrarias de acordo com o mérito de cada indivíduo, enquanto a justiça corretiva trata das transações entre indivíduos e busca restaurar o equilíbrio quando ocorrem injustiças: "A justiça é uma virtude, que consiste em dar a cada um o que é devido, de acordo com seu mérito" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1131a). Esse conceito de justiça é fundamental para a filosofia política de Aristóteles e tem profundas implicações para a governança e a organização social.

A relevância das ideias de Aristóteles para a política contemporânea é evidente na forma como seus conceitos de cidadania e governança continuam a influenciar o pensamento político. Aristóteles define o cidadão como aquele que participa do governo da polis, seja deliberando, seja julgando: "O cidadão é aquele que participa do governo, seja deliberando, seja julgando" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1275b). Essa definição de cidadania ativa é refletida nas democracias modernas, onde a participação cidadã é vista como essencial para a legitimidade e o funcionamento das instituições políticas.

Uma cidade é virtuosa pelo fato de os cidadãos que participam de seu governo serem eles próprios virtuosos; ora, em nossa cidade todos os cidadãos fazem parte do governo. O ponto a considerar é, pois, como

um homem se torna virtuoso porque, mesmo se fosse possível que o conjunto dos cidadãos fosse virtuoso sem o serem individualmente, é preferível que possuam a virtude individualmente, pois a virtude do corpo social inteiro resulta da virtude de cada cidadão (ARISTÓTELES, 2013, p. 521-522).

Além disso, a noção aristotélica de governo misto, que combina elementos da democracia e da oligarquia para criar um sistema estável e justo, ressoa nas teorias contemporâneas de governo. Muitos sistemas políticos modernos buscam um equilíbrio entre a participação popular e a eficiência administrativa, refletindo a ideia de Aristóteles de que um governo misto pode prevenir os excessos de qualquer forma pura de governo: "O melhor regime é aquele que combina elementos da democracia e da oligarquia, criando um equilíbrio que promove a estabilidade e a justiça" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1295b).

A filosofia política de Aristóteles também oferece insights valiosos para a discussão contemporânea sobre a ética na política. A insistência de Aristóteles na importância da virtude e da moralidade na governança é particularmente relevante em um momento em que questões de integridade e responsabilidade pública estão no centro do debate político. Para Aristóteles, a política não é apenas sobre a administração dos assuntos públicos, mas também sobre a formação do caráter e da virtude dos cidadãos: "A finalidade última da política é a formação de cidadãos virtuosos, capazes de viver uma vida boa e justa" (ARISTÓTELES, 2013, p. 1288a).

Desta forma, conjecturando o ideário de Aristóteles e considerações sobre a educação, verifica-se que, primeiramente, a estrutura educacional proposta por Aristóteles inclui tanto a educação formal quanto a informal. A educação formal no Liceu envolvia a instrução em disciplinas como lógica, metafísica, ética, política, física e biologia. Aristóteles acreditava que o conhecimento deveria ser adquirido através da observação e da experiência, defendendo um método empírico de investigação. Além disso, ele valorizava a educação informal, que ocorria através da convivência e do exemplo, ressaltando a importância do papel dos mestres como modelos de virtude e sabedoria.

A influência de Aristóteles na educação medieval e moderna é inegável. Durante a Idade Média, suas obras foram traduzidas para o latim e estudadas nas universidades europeias, tornando-se parte integrante do currículo acadêmico. A redescoberta das obras de Aristóteles no Renascimento levou a uma reavaliação de suas ideias, que influenciaram profundamente o desenvolvimento das teorias educacionais modernas. Pensadores como Tomás de Aquino integraram os princípios aristotélicos em suas próprias filosofias, promovendo uma síntese entre a teologia cristã e a filosofia clássica.

Na educação contemporânea, as ideias de Aristóteles permanecem relevantes, especialmente no que diz respeito à educação para a virtude e à formação do caráter. Suas concepções sobre a importância da educação moral e cívica são aplicáveis nas salas de aula atuais, onde práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para incentivar o desenvolvimento ético dos alunos. A

educação para a virtude, conforme proposta por Aristóteles, pode ser implementada através de programas que promovam a reflexão ética, a prática da justiça e o cultivo de hábitos virtuosos.

O desenvolvimento do caráter é um componente central da educação aristotélica, e suas práticas podem ser adaptadas para ajudar na formação moral dos estudantes hoje. As escolas podem incorporar atividades que promovam a responsabilidade, a honestidade e a empatia, criando um ambiente onde os alunos possam praticar e internalizar essas virtudes. Além disso, a educação cívica, conforme proposta por Aristóteles, visa preparar os indivíduos para serem cidadãos ativos e responsáveis, contribuindo para uma sociedade justa e equitativa. Isso pode ser realizado através de currículos que incluam o estudo da ética, da filosofia política e da participação comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência de Aristóteles na educação transcende séculos, oferecendo uma base sólida para práticas pedagógicas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação integral do indivíduo. As ideias aristotélicas continuam a ser relevantes, especialmente na promoção de uma educação que valorize a ética, a virtude e a cidadania. Ademais se destaca a profundidade e a aplicabilidade dessas ideias, incentivando uma reflexão contínua sobre a importância de uma educação humanista e moralmente orientada.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Edições 70, 2011.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BARNES, J. (Ed.). **The Complete Works of Aristotle**. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- NUSSBAUM, M. C. **Aristotle's De Motu Animalium**. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- CURREN, R. **Aristotle on the Necessity of Public Education**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM PROCESSO INDISSOCIÁVEL

CARE AND EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION - AN INSEPARABLE PROCESS



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 A 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

O objetivo deste trabalho é explorar o conceito de cuidar e educar crianças, entendendo que as responsabilidades do cuidador estão associadas à assistência, enquanto as tarefas educacionais envolvem ensino e aprendizagem. No entanto, ambos os processos são inseparáveis. Muitas vezes, há uma tendência a ver o cuidado e a educação como funções separadas: uma externa para garantir proteção, enquanto outra se concentra na transmissão de conhecimento ou conformidade com regras. No entanto, a integração genuína entre a prestação de cuidados e a educação envolve fazer esforços pedagógicos conscientes que estabeleçam uma perspectiva holística em relação ao desenvolvimento infantil; tal abordagem deve respeitar a diversidade, ao mesmo tempo em que considera as realidades únicas da infância, incluindo restrições de tempo. Como resultado, os educadores devem manter observação e vigilância constantes para evitar rotinas burocráticas rígidas, mas, em vez disso, demonstrar comprometimento social ao longo de linhas éticas, pretendendo abraçar aspectos que caracterizam cada estágio da infância distintamente, em vez de agrupá-los em alguma noção generalizada deles.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor; Cuidar; Educar.

ABSTRACT

The aim of this paper is to explore the concept of caring for and educating children, understanding that caregiver responsibilities are associated with assistance, while educational tasks involve teaching and learning. However, both processes are inseparable. There is often a tendency to see care and education as separate functions: one external to ensure protection, while the other focuses on imparting knowledge or conforming to rules. However, genuine integration between caregiving and education involves making conscious pedagogical efforts that establish a holistic perspective towards child development; such an approach must respect diversity while considering the unique realities of childhood, including time constraints. As a result, educators must maintain constant observation and vigilance to avoid rigid bureaucratic routines, but instead demonstrate social commitment along ethical lines, intending to embrace aspects that characterize each stage of childhood distinctly, rather than grouping them into some generalized notion of their own.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher; Caring; Educating

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, fundamental para a base da educação nacional, enfrentou grandes obstáculos ao longo dos anos. Originalmente pensada como caridade social, foi redefinida e incorporada à estrutura educativa (KUHLMANN, 2001).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma reavaliação e reformulação do conceito de educação infantil. Uma nova perspectiva surgiu destacando a importância da integração entre cuidar e educar como elementos essenciais no trabalho com crianças nos primeiros anos escolares. Esse processo foi confirmado por novas legislações, diretrizes e orientações para o desenvolvimento da educação na infância que garantem direitos iguais a todas as crianças, independentemente de classe social ou gênero. A Educação Infantil agora é reconhecida como um direito das crianças com todas as proteções permitidas para seu pleno desenvolvimento.

Conforme consta na Resolução nº 5, de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o art. 5º estabelece: “A Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica - deve ser ministrada em creches e pré-escolas que oferecem espaços educativos para crianças de zero a cinco anos” (BRASIL, 2009, p.01). Esta resolução melhorou o cuidado e a educação ao integrar uma prática pedagógica consciente que valoriza uma visão integrada do desenvolvimento infantil. Tal abordagem é baseada em princípios que respeitam a diversidade, bem como o ritmo e as características únicas de cada criança durante a infância.

A Educação Infantil, como primeira fase da educação básica, permite à criança como um ser em constante aprendizagem e interação com o meio ambiente. Dessa forma, as instituições de ensino infantil tencionam integrar cuidados e práticas educacionais para fomentar uma evolução completa dos aspectos físicos, emocionais e sociais das crianças (GUILHERME, 2022).

A necessidade de cuidado e educação da criança é simultânea, exigindo que ambas as atividades sejam realizadas em conjunto. A relação entre o cuidar e educar é um direito fundamental

para a criança, tornando-se indispensável na Educação Infantil ao incorporarmos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais no processo para garantir um desenvolvimento de qualidade. Para que haja uma evolução adequada das crianças desde os zeros até os seis anos de idade é igualmente importante tanto a educação quanto o cuidado prestado a profissionais capacitados nessa área. Esses responsáveis devem possuir competência intelectual aliada à moral social e ter capacidade individualizada durante cada fase do desenvolvimento infantil (GUILHERME, 2022).

O objetivo deste trabalho é explorar o conceito de cuidar e educar crianças, investigando como essas duas dimensões se inter-relacionam e se complementam no contexto da educação infantil. O objetivo é analisar como o cuidado e a educação, apesar de serem muitas vezes percebidos como entidades separadas, são na verdade aspectos integrados que desempenham papéis cruciais no desenvolvimento holístico das crianças.

O estudo visa compreender como o cuidado, que inclui aspectos físicos, emocionais e sociais, funciona em conjunto com a educação focada no desenvolvimento cognitivo e na aquisição de habilidades. A investigação examinará como estas práticas interdependentes promovem um crescimento equilibrado que enriquece a vida das crianças, apoiando o seu desenvolvimento multifacetado e preparando-as para futuros desafios acadêmicos e sociais.

A ideia é ressaltar a relevância da conexão entre cuidado e educação, que apesar de parecerem diferentes, na verdade resultam em colaboração mútua nesses ambientes. Tal abordagem contribui para estimular diversos aspectos do desenvolvimento infantil como oralidade, controle dos esfíncteres, psicomotricidade - inclusivamente motora fina e ampla -, além de incentivo à imaginação e cognição das crianças. Tudo isso promove a promoção do conhecimento durante os primeiros anos de vida.

O ATO DE CUIDAR E EDUCAR

A etapa mais importante da vida de uma criança é a Educação Infantil, que marca a transição do primeiro grupo social, a família, para um novo ambiente social com novas pessoas, tanto adultos quanto outras crianças.

As crianças têm a chance de aprender habilidades importantes que durarão toda a vida. Elas começam a desenvolver gradualmente a independência necessária para fazer novas descobertas, explorando seu ambiente naturalmente curioso.

Na faixa etária de 0 a 5 anos, o processo de desenvolvimento deve ocorrer de maneira satisfatória e eficaz. Para alcançar tal objetivo, os educadores precisam desenvolver um trabalho exemplar baseado nas especificações estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional - além de possuírem a qualificação necessária para seu ofício. É necessário também que as estratégias pedagógicas adotadas contemplem metas específicas na educação

infantil, com ênfase no bem-estar físico/emocional combinado ao aprendizado adequado dos pequenos indivíduos em questão (VIEIRA, 2010).

Se torna muito importante reconhecer quais são os objetivos que se deseja alcançar com a criança, pois eles orientarão as ações: se são os objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais também deve assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral [...] e ambas se relacionam às dimensões afetivas, ética e estética da prática educativa (VIEIRA, 2010, p. 36).

Consequentemente, o ato de educar e cuidar estão intimamente interligados, pois um professor educa enquanto também fornece cuidado. É impossível separar uma da outra. Cuidado e educação apoiam uma visão holística da criança. Os educadores devem ajustar suas abordagens para evitar métodos disciplinares que podem dificultar o acesso das crianças a espaços de aprendizagem significativos e atividades lúdicas (VIEIRA, 2010).

O ato de educar é, essencialmente, aprender a conviver. Em tempos em que o altruísmo e a gentileza são cada vez mais raros na humanidade, essa habilidade se torna ainda mais necessária. É por isso que abordaremos aqui como as instituições de educação infantil precisam proporcionar situações sérias para a aprendizagem das crianças - uma etapa da formação educacional básica cujo propósito não pode ser sacrificado à mera tarefa de cuidar dos pequenos: é preciso também investir no desenvolvimento integral desses indivíduos desde cedo (GUILHERME, 2022).

Para oferecer uma educação de qualidade e uma experiência de aprendizagem significativa, é fundamental que os educadores pratiquem os quatro pilares da educação futura propostos por Jaques Delors. Esses pilares incluem: aprender a ser, contribuindo positivamente para a vida dos outros; aprender a conviver, aceitar as diferenças e ser solidários; aprender a aprender, compreender, descobrir e construir conhecimentos; e, finalmente, dominar certas competências e, ao mesmo tempo, divertir-se no processo. Estes princípios fundamentais são essenciais para o desenvolvimento educativo das crianças, pois demonstram que educar envolve promover experiências valiosas e, ao mesmo tempo, oferecer informações vitais necessárias ao crescimento pessoal (OLIVEIRA, 2018).

Na Educação Infantil, o conceito de educar tem como objetivo enaltecer as crianças, permitindo que sua formação e evolução sejam embasadas no respeito aos seus indivíduos especializados e atendimento de suas demandas. Nesse contexto, a educação infantojuvenil está intimamente associada ao cuidado e à instrução do ser em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2018).

Para integrar o cuidado e a educação de crianças, é oferecer experiências educacionais significativas por meio da socialização proporcionada pela escola. O papel do educador nesse processo envolve tanto a atenção ao bem-estar físico quanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isso fica evidente em comentários como aqueles apresentados no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23):

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 e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

No ensino infantil, o objetivo principal da educação, como ressaltado pela citação, é promover o desenvolvimento integral das crianças. A prática educativa é vista como um processo de aprendizagem globalizado que permite às crianças expandirem suas possibilidades tanto dentro dos limites escolares quanto em suas interações com a sociedade em geral.

Ao compreender a realidade pedagógica, os professores podem promover a competência profissional e a ética humana enquanto orientam os conhecimentos e as relações em seu próprio contexto social. Uma relação positiva entre professores e alunos permite que eles desenvolvam todas as habilidades necessárias para a vida futura, o que leva a avanços significativos no desempenho acadêmico (OLIVEIRA, 2018).

“Toda prática educativa exige a existência de sujeitos: um que ensina e aprende, outro que aprende ensinando”, diz Freire (2019, p. 77). Esta passagem enfatiza o papel do professor como transmissor do conhecimento dos alunos por meio das redes de comunicação, da escola e de outras experiências sociais. Ao invés de apenas fornecer conteúdo, o professor deve liderar a investigação, provocar perguntas, desafiá-los e fornece recursos e informações. Hoje em dia, a aprendizagem é uma construção contínua que pode ser reproduzida de várias maneiras.

Além disso, é importante destacar que a educação não deve ser simplesmente um processo de adaptação social. Por outro lado, a promoção de princípios democráticos verdadeiros requer esforços contínuos. Atualmente, as escolas desempenham um papel essencial em fornecer uma educação ampla e completa.

Educar significa dar às crianças a oportunidade de aprimorar suas habilidades e capacidades. Para que essa aprendizagem ocorra na educação infantil, os educadores devem criar um ambiente favorável que permita às crianças se expressarem livremente, libertando-as como sujeitos de direitos e promovendo a "aprendizagem significativa" (AUSUBEL, 1978).

Por outro lado, é fundamental entender que o ato de cuidar - incluindo a assistência prestada nas instituições externas à educação infantil - constitui uma parte integrante e imprescindível da prática educativa. Embora envolva habilidades, recursos e conhecimentos para além do âmbito pedagógico, provar cuidados numa instância escolar exige a integração interdisciplinar de diferentes áreas, juntamente com a colaboração entre profissionais dos mais diversos campos (RODRIGUES, 2022).

Entender o significado do cuidado nas interações humanas é fundamental no ambiente escolar. O ato de cuidar baseia-se em auxiliar os outros a desenvolver suas habilidades mentais, emocionais e sociais à medida que envelhecem. Valorizar as potencialidades da criança por meio da prestação de suporte também faz parte desse processo crucial. Cuidar não envolve apenas a atenção dos outros, mas pela própria pessoa – exigindo uma dimensão expressiva e procedimentos específicos para torná-lo possível (RODRIGUES, 2022).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96), o desenvolvimento integral depende tanto de cuidados relacionais, que incluem aspectos emocionais, quanto de fatores biológicos, como nutrição e saúde. A forma como estas formas de cuidados são prestadas também é crucial. Muitas atitudes e práticas de cuidado são influenciadas por crenças sobre saúde, educação e desenvolvimento infantil. Portanto, é essencial que as instituições educacionais promovam a conscientização entre os membros da equipe pedagógica, bem como as comunidades escolares, sobre a importância de fornecer cuidados de qualidade (BRASIL, 2014).

Em relação às práticas de cuidado, é importante ressaltar que o cuidado envolve um vínculo que abrange atitudes, emoções e reconhecimento entre o corpo e a pessoa. O cuidado deve ser visto como parte complementar da educação das crianças e está profundamente conectado com o educar, como afirma Campos (1994, p. 35): “Todas as atividades relacionadas à proteção e ao apoio possibilitam a vida diária de cada criança: alimentar, lavar, trocar de roupa, proteger, consolar - em suma, 'cuidar' - tudo isso é parte integrante do que chamamos de educar”.

Conforme ressaltado pelo autor, a prática de cuidar e educar está intrinsecamente interligada. É crucial proporcionar esta conexão aos alunos em diferentes contextos pedagógicos e no cotidiano escolar. No ensino pré-escolar, é primordial lembrarmos que as crianças estão mais dispostas a aprenderem novidades. No entendimento de Signorette (2002, p. 06), “educar envolve todas as áreas da vida dos estudantes - desde lidar com suas necessidades elementares até chamados intelectuais sofisticados”.

O cuidado escolar é fundamental para compreender, valorizar e apoiar o desenvolvimento das capacidades afetivas e biológicas das crianças. Entretanto, conforme mencionado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 25):

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

A observação mencionada indica que a educação e o cuidado devem ser vistos como interligados, uma vez que as crianças estão em constante processo de aprendizagem. Seja no contexto da proteção ou do ensino, elas atravessam fases importantes de desenvolvimento psicológico, educacional e cognitivo. Além disso, a atenção à Educação Infantil está fortemente ligada ao ensino e necessita de competências e conhecimentos específicos por parte dos profissionais que exercem essa atividade. É vital interligar diferentes áreas do conhecimento e especialistas em disciplinas distintas para provar os cuidados adequados às crianças em um ambiente educativo.

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82).

A participação de todos no processo de cuidar requer responsabilidade, habilidades e práticas pedagógicas para orientar e instruir as crianças ao longo de seu percurso educacional. Assim, entendemos que durante a Educação Infantil, as crianças devem aprender a se comportar de forma independente, construir seu espaço social e aprender a interagir com os outros para se preparar para as aulas posteriores. Assim, é fundamental que os educadores assumam essa responsabilidade. No próximo tópico, será discutido como os educadores desempenham um papel importante na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DESEMPENHADO PELO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fase inicial da vida de uma criança, conhecida como Educação Infantil, é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. É nessa etapa que surgem as primeiras manifestações de pensamento, linguagem, criatividade e imaginação na infância. A escola tem um papel crucial na formação do caráter social dessas crianças por meio da ampliação de seus vínculos pessoais com a ajuda direta do professor; além disso possibilitando também a construção firme destes saberes adquiridos pelo estudante nesta faixa-etária tão importante (ROSEMBERG, 2016).

A presença do professor na Educação Infantil é de grande importância para o bom desenvolvimento das atividades, uma vez que exerce a função de mediadora entre a criança e o saber. É necessário que a educação desse esteja sempre atualizada e trabalhe em conjunto com outros profissionais da instituição escolar, pois essa cooperação se torna vital garantindo práticas cuidadosas e educacionais integradas de forma harmônica.

Trabalhar na Educação Infantil exige dedicação, cooperação, cumplicidade e acima de tudo, amor de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso estar em constante evolução e transformar a prática de educar em uma experiência enriquecedora e transformadora. Compreender a essência da Educação Infantil e de suas práticas educativas é fundamental para compreender as particularidades do cuidado e da educação das crianças definidas por diversos autores na legislação vigente (RODRIGUES, 2022).

A interligação entre cuidado e educação deve ser integrada, sendo importante que os professores evitem a mecânica na prática pedagógica. É necessário garantir um ambiente escolar criativo e prazeroso para promover o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças.

Além disso, a conexão entre mestre e discente é de suma importância. A confiança de que um jovem tem em seu professor é essencial para o progresso educacional dele ou dela. Segundo Freire (2019, p. 77), “todo método pedagógico requer a presença de sujeitos - um que ensina enquanto aprende e outro que aprende enquanto ensina”.

Ensinar na Educação Infantil requer amor, dedicação e habilidades especiais. O professor deve se responsabilizar pela felicidade e desenvolvimento completo das crianças, acompanhando-as em todos os ambientes desde a escola até o ambiente familiar.

O papel do educador é muito mais amplo do que simplesmente transmitir conhecimento. Kramer (2003, p. 85) enfatiza que é essencial criar situações sérias de aprendizagem que promovam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo nas crianças. A educação infantil se estende além da escola; inclui todos os ambientes onde uma criança interage e aprende, incluindo família e grupos sociais. Portanto, cuidar e educar são indissociáveis e fundamentais para o crescimento integral das crianças até os seis anos de idade.

Dentro desse contexto, sem dúvida alguma, tanto o ato de cuidar quanto a educação desempenham papéis fundamentais na infância. A combinação desses dois aspectos é crucial para que as crianças desenvolvam independência e personalidade, além de estabelecer vínculos importantes para uma aprendizagem bem-sucedida. Portanto, práticas educativas e cuidados específicos são imprescindíveis no processo formativo das crianças pois afetam profundamente seus aspectos emocionais, psicológicos e sociais.

Tais práticas precisam ser orientadas diretamente aos profissionais que participam do processo educativo, os quais devem alinhar suas ações pedagógicas e metodológicas para garantir o pleno desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos e linguísticos. É essencial que a qualidade do processo educacional na educação infantil seja assegurada através dos cuidados fundamentais fornecidos às crianças para garantir seu desenvolvimento completo, visto que a falta destes pode prejudicar sua evolução.

A base para o desenvolvimento total da criança é construída através do ensino na etapa de Educação Infantil, em que a preparação ocorre tanto no âmbito social como familiar. Para garantir um pleno desenvolvimento, é fundamental que os professores se mantenham atualizados sobre as perspectivas infantis e aprendam constantemente sobre este processo evolutivo, oferecendo oportunidades para uma formação integral infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, o cuidado e a educação estão interligados de forma indissociável, compondo um processo que sustenta integralmente o desenvolvimento da criança. Esse conceito revela a compreensão de que não é possível dissociar o bem-estar físico e emocional das crianças do seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

No contexto da Educação Infantil, é crucial garantir a atenção e o cuidado adequado em relação à alimentação, higiene, segurança e apoio emocional das crianças. Desta forma, eles se encontram em um ambiente seguro e acolhedor no qual suas necessidades básicas são plenamente supridas. Entretanto, esse tipo de zelo não fica restrito ao aspecto físico; ele também inclui a construção de

uma atmosfera estimulante que transmite confiança às crianças através do sentimento de valorização e respeito por parte dos adultos responsáveis por sua formação inicial.

Já a educação é direcionada para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ela envolve atividades planejadas que visam a aprendizagem de habilidades fundamentais como linguagem, capacidade matemática básica e competências sociais. Este processo educativo é intencionalmente estruturado com o objetivo de encorajar a curiosidade infantil, a criatividade e o pensamento crítico aguçados.

A conexão entre cuidado e educação é crucial, visto que o bem-estar das crianças afeta diretamente seu desenvolvimento cognitivo. Quando suas necessidades básicas são atendidas, elas tendem a se envolver positivamente no processo educativo. Um ambiente seguro promove uma base sólida para confiança e segurança, fatores essenciais para motivar as crianças a explorarem e aprenderem.

Além disso, o próprio ato de cuidar pode ser educativo. Por exemplo, atividades como a hora do lanche, que envolvem a prática de boas maneiras e o aprendizado sobre alimentação saudável, também são momentos educativos. Da mesma forma, a forma como as crianças são tratadas e apoiadas emocionalmente durante desafios pessoais ou sociais também faz parte do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que o cuidado e a educação na Educação Infantil são processos interdependentes que devem ser combinados para promover um desenvolvimento completo das crianças. Enquanto o cuidado oferece segurança e suporte necessário para que as crianças se sintam protegidas e confiantes, a educação fornece ferramentas e oportunidades de crescimento cognitivo-social. Juntos, esses aspectos garantem uma experiência educacional balanceada rica em possibilidades proporcionando às crianças o aprendizado ininterrupto contínuo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,legais%2C%20com%20fundamento%20no%20art.> Acesso em: 28 jul. 2024.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 03-30 (Coleção educação contemporânea).

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional Da Educação Infantil. In: MEC\ESF\COED. **Por uma formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GUILHERME, D. Da “Assistência” à “Educação”: a indissociabilidade do cuidar/educar na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos. **Educação Sem Distância** - Revista Eletrônica da Faculdade Unyleya, [S. l.], Rio de Janeiro, n. 6, p. 01-10, jul./dez. 2022.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. 14.ed. São Paulo: ABDR, 2003.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos – Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca1959.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RODRIGUES, Karin Débora. Preparação para a Aprendizagem Significativa: O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 148–160, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIGNORETTE, Adriana Elizabeth R.S. *et al.* Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 72, p. 05- 08, out./dez. 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Quadrimestral. São Paulo**, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar/abr. 2010.

PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

LAYFUL PRACTICES FOR CHILD DEVELOPMENT



ANGELA MARIA DA SILVA REIS

Formanda em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA e em Artes Visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Em sociedades escolarizadas, a Educação Infantil cumpre uma função elementar para o desenvolvimento dos sujeitos, justamente por ser esse momento de grande ebulição concernente a aspectos biológicos e culturais na criança. Nessa medida, existem diferentes possibilidades de abordagens, sendo talvez, a ludicidade e afetividade, aquelas centrais em qualquer tipo de propostas e processos de ensino-aprendizagem. Assim, o tema da presente pesquisa é as possibilidades de práticas de ensino-aprendizagem por meio da ludicidade, de modo a garantir o adequado desenvolvimento da criança. Objetivou-se, portanto, identificar de quais formas a ludicidade na Educação Infantil pode contribuir na mobilização de funções psíquicas para as aprendizagens e desenvolvimento. Trata-se de uma investigação bibliográfica de caráter qualitativo-descritivo, sendo a abordagem de análise as orientações das teorias psicogenéticas interacionistas, especialmente a psicologia histórico-cultural.

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem e desenvolvimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

In school-oriented societies, Early Childhood Education plays an essential role in the development of children, precisely because it is a time of great upheaval in terms of biological and cultural aspects. To this extent, there are different possibilities for approaches, with playfulness and affectivity perhaps being central to any type of teaching-learning proposals and processes. Thus, the subject of this research is the possibilities of teaching and learning practices through playfulness, in order to ensure the proper development of the child. The aim was therefore to identify the ways in which playfulness in Early Childhood Education can contribute to the mobilization of psychic functions for learning and development. This is a bibliographical investigation of a qualitative-descriptive nature, with the analysis approach based on the guidelines of interactionist psychogenetic theories, especially cultural-historical psychology.

Keywords: Playfulness; Learning and development; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo fomentar a reflexão crítica acerca da ludicidade na educação, uma vez de sua reconhecida importância no processo de ensino-aprendizagem e na contribuição no desenvolvimento da criança. Nesta esteira, também será necessário, em diversos momentos, a referência ao elemento afetividade, uma vez que se considera neste trabalho, a íntima ligação entre ludicidade e afetividade. Essa relação entre ludicidade e afetividade permeará todas as ideias e reflexões aqui apresentadas, assim, ludicidade e afetividade podem ser consideradas como sendo nosso macro tema, sendo necessário delimitarmos um recorte mais específico. Portanto, o tema será a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Desta perspectiva, acredita-se que uma das ferramentas que auxilia essa construção do conhecimento e respectivo desenvolvimento seriam as práticas lúdicas, pois o lúdico além de ser um importante recurso didático, facilita o diálogo e o fortalecimento das funções sensoriais, físicas, emocionais, psicológicas e cognitivas da criança e, indiretamente, faz com que se favoreça o processo de desenvolvimento global e reforce os processos de amadurecimento e compreensão de si, do outro e mundo.

Nesse pressuposto, como já mencionado, buscou-se como pesquisa a importância do lúdico na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, compreendendo que muitas crianças chegam à escola com muitos saberes construídos em sua vivência, passando a utilizá-la num contexto extraescolar. Assim, sabendo que esses conhecimentos acontecem de forma mediada, por meio das práticas sociais que compartilham com seus pares, num ambiente estimulador e prazeroso, a partir de atividades significativas, a escola deve assumir a responsabilidade de possibilitar a continuidade desse desenvolvimento, sendo necessário estabelecer como aliado mecanismos que favoreçam essa

construção de conhecimento real, tendo em vista que esse ambiente precisa ser organizado e significativo para esse educando.

Sendo assim, a problemática que também nos servirá de escopo é: O trabalho com o lúdico configura-se como uma atividade significativa na sala de aula para as aprendizagens e desenvolvimento?

Seguindo nessa esteira, faz-se necessário que se estabeleça objetivos. Fundamentando-se na breve explanação feita até aqui, define-se como objetivo geral, reconhecer a importância da ludicidade, principalmente de seu viés afetivo, no processo de ensino-aprendizagem e na respectiva formação e desenvolvimento da criança. Para tanto, buscando alcançar esse objetivo geral, estabelece-se três objetivos específicos, quais sejam: 1- apresentar uma contextualização geral sobre a história da infância, formulando algumas reflexões acerca deste assunto; 2- caracterizar os aspectos influentes da ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; e, finalmente, 3- identificar e correlacionar quais práticas lúdicas são mais adequadas para a sala de aula, visando o aprendizado e desenvolvimento da criança.

O LÚDICO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

Avalia-se que uma boa forma de iniciar a argumentação é apresentando algumas características que a bibliografia especializada define como sendo aquelas mais elementares da prática lúdica. Existe divergências de algumas concepções entre as correntes, sendo assim, apresenta-se aquelas mais usualmente aceitas. O tema ludicidade no desenvolvimento do sujeito e, no caso que é o nosso enfoque, no processo de ensino aprendizagem da criança, apresenta uma vastidão de possibilidades, não nos sendo possível tratar de todos eles. Sendo assim, fez-se um recorte e elegemos alguns pontos a serem enfatizados.

Talvez a característica mais importante da prática lúdica seja o cumprimento do seu papel de mediadora entre "possibilidades de ser" e a vida real. Ou seja, essa capacidade que a prática lúdica tem de fomentar a reflexão crítica sobre o que as coisas são e o que elas podem ser. Não nos resta dúvida que a criança não opera o seu pensamento em termos tão sofisticados, ela não tem consciência de que esteja fazendo uma reflexão crítica nesses termos, mas ao brincar, a criança já percebe possibilidade de apreensão dessa articulação e internaliza essa criticidade na apreensão da realidade.

Através da brincadeira as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízo de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. (Oliveira; Solé; Fortuna, 2010, p. 27).

Na mesma esteira, não se pode afirmar que o lúdico carregue esse objetivo como fim em si próprio; antes, tem muito mais característica de espontaneidade na criação de uma realidade paralela à realidade concreta, ou seja, a do imaginário, do criativo. Nesse sentido, a brincadeira só se realiza enquanto tal se não houver um fim determinado. Entretanto, exatamente de forma espontânea, ao brincar, a criança resignifica os elementos da realidade que a cerca, que para o processo de

aprendizagem, é um fim elementar de criticidade.

A criança ao brincar, de forma espontânea, um dos principais exercícios manifestados é fazer conjecturas, é o imaginar, é o "faz de conta", e a partir desse exercício, entra em contato de forma mediada com a vida real; passa a tatear a vida adulta. Da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001), o que impulsiona todo o desenvolvimento da criança é o contato e o entendimento que ela tem com as características sociais, mediado por signos culturais; nesta medida que o lúdico manifesta sua essencialidade ao mediar o contato com o contexto social, exortando, assim, o desenvolvimento cognitivo e social da criança, por meio da mobilização de diferentes funções psíquicas. E, ao enfatizarmos essa característica mediadora, invariavelmente, nos remetemos ao domínio do simbólico que o lúdico assume.

Ainda que o agente transformador da realidade e que pratique diversas ações na vida cotidiana, a criança ainda não tem pleno acesso à vida adulta, por isso que a característica simbólica da brincadeira se manifesta tão fortemente, sendo fundamental nesse processo de mediação. Ao brincar, imagina-se o que é a vida adulta; testa-se as possibilidades. Ao brincar, a criança está apreendendo a realidade de um jeito próprio e peculiar de sua idade e de seu contexto enquanto criança.

É portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolve sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reinterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. (Wajskop. 2009, p. 33).

Podemos arriscar a dizer que, para a criança, a melhor forma de apreensão e transformação do mundo seja através da prática lúdica. Porém, em um movimento complementar e recíproco, apenas a partir do contato com o contexto social, e seu respectivo entendimento sobre ele, que a criança vai elaborando as brincadeiras. Ou seja, por meio da brincadeira a criança apreende a realidade e se desenvolve afetiva e cognitivamente; mas, essa mesma brincadeira está carregada de significados concernentes ao contexto social. As brincadeiras, ao mesmo tempo que possibilitam a apreensão do mundo, também são expressões de seu tempo sócio-histórico.

A corrente que tem por expoente Vygotski, Elkonin, Leontiev, de uma perspectiva histórico-cultural, defende que a prática do brincar mantém íntima ligação com o contexto social de seu tempo, relacionando-se com a vida real, com a atividade. Ao mesmo tempo que a ação lúdica, em alguma medida, é uma expressão do real, pois relaciona-se com a realidade que a cerca, também, independentemente da idade da pessoa que a pratique, está impregnada de imagens, formas e símbolos. Não é brincadeira se não houver as dimensões simbólicas. São dimensões imprescindíveis no desenvolvimento amplo da criança, principalmente no que se refere à comunicação, cognição e condutas sociais. Nesses termos significativos que estamos sugerindo aqui, é que viabiliza a manifestação do afeto, elemento primordial da prática lúdica, e que sem esse elemento, o afeto, não se efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas lúdicas possibilitam a mediação de tomada de conhecimento das normas sociais;

possibilitam a tomada de consciência da sociedade e dos papéis sociais que lhes são inerentes. E nesse sentido, o conceito de cidadania vai sendo construído. A criança vai percebendo que a complexidade da estruturação social é importante, se não inevitável, para a realização enquanto sujeito. O que se afirma com isso é que, a brincadeira, o jogo - e aqui não fazemos maiores distinções entre um e outro - têm uma função quase que imensurável na construção do próprio "eu", ao mediar diversas possibilidades de contato e de interpretação da realidade.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza a sua volta. Brincando elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos as quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (Borba, 2007, p.12)

Já Murcia (2005, p. 11) nos apresenta uma ideia da dimensão da ludicidade na formação e organização social e até mesmo de produção cultural humana:

O jogo é um fenômeno antropológico que deve se considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos.

Deste entendimento, fica fácil aferirmos que por esse caráter de estabelecimento e reforço de vínculos entre as pessoas e povos, por esse forte caráter histórico-cultural de socialização, a diversidade é reforçada e, por conseguinte, leva a possibilidades variadas de construção de saberes compartilhados.

PRÁTICAS LÚDICAS

Não nos restam dúvidas de que é essencial a compreensão acerca do funcionamento afetivo e cognitivo que acontece durante as práticas lúdicas. Essa compreensão nos impele a conceber tais práticas enquanto participantes fundamentais do processo de objetivação e internalização envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Mas também nos parece essencial, para que se torne mais inteligível, a explanação sobre as práticas lúdicas no contexto do empírico e suas relevâncias. Passemos então ao que se propõe.

Nas ações lúdicas, importante que se considere aquele princípio propalado pelos interacionistas - como Vygotsky e Piaget - de que o desenvolvimento e os saberes se realizam a partir das relações sociais e de suas complexidades, evidenciando, assim, a relevância do educador nesse processo, mas sempre lembrando que a construção acontece de forma compartilhada entre educador, educando e o meio. A ação do educador na condição de orientador e envolvido no processo, uma vez de ser o sujeito com maior experiência, concorre para o estabelecimento de um ambiente atrativo, estimulante e favorável às interações educacionais. "Com isso, busca-se um agir consciente, construído nas vivências e realidades dos sujeitos envolvidos no processo de cuidar, possibilitando um olhar e ações críticas, reflexivas e transformadoras da realidade" (Luchetti, et al, 2011, p. 98).

A partir dessa mediação do adulto e das propostas pedagógicas centradas em práticas lúdicas, busca-se alcançar uma situação de interesse e curiosidade, fomentando o envolvimento do aluno e sua condição de sujeito ativo do processo, despertando nesse sujeito a tomada de consciência. Tanto a função do educador, quanto das propostas de práticas lúdicas é a de viabilizar a interação da criança com o meio, que muitas vezes para a criança é de descoberta, sendo essa interação uma das bases do processo de aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem de crianças aumenta quando se desenvolve, nas dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem (Rago, 2009, p. 124).

As práticas lúdicas não podem ser concebidas apenas enquanto um recurso de divertimento ou válvula de escape às rotinas; antes, as práticas lúdicas devem estar bem explicadas aos educandos de que se trata de uma ferramenta fundamental de ativação dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem: "O jogo nas mãos do educador será usado como uma importante força educativa e não somente o jogo pelo jogo, pois este proporciona à criança reproduzir suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesse, expressando e construindo a sua realidade (Borges; Rubio, 2013, p. 7).

É uma forma de possibilitar que o educando compreenda que a aprendizagem não precisa necessariamente ser um processo penoso; entretanto, também não pode se furtar de ratificar que existe um objetivo bem definido nessas práticas, que é a sugestão e apresentação de conhecimentos, na intenção de que ocorra a internalização destes pelo aluno e a respectiva construção de saberes. Percebe-se então, que este envolvimento do educador é mediado pelos aspectos afetivos e favorece o desenvolvimento desses mesmos aspectos afetivos. Quando todas as partes envolvidas demonstram interesse em serem ativas no processo, o ambiente se torna favorável; essa correlação de forças na mesma direção potencializa o desenvolvimento em suas diversas dimensões

No processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem as tarefas de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (Baquero, 2000, p. 27).

Da relação ativa, as potencialidades daí existentes se tornam cada vez mais significativas, sendo nesta medida a intenção final das propostas lúdicas. Quando se define como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem as práticas lúdicas, irremediavelmente está se definindo também a importância dos vínculos afetivos nos interesses e condutas do educando, uma vez que a afetividade é o potencial energético do processo. É a afetividade que ativa a dinâmica cognitiva no sentido da receptividade adequada das informações e conhecimento e respectiva internalização e objetivação. Seria dizer que a ludicidade, por meio da afetividade estabelecida através da relação entre educador, educando e meio, proporciona um ambiente tanto mental quanto físico ideal para as relações de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta esteira, todas as brincadeiras mantêm íntima ligação com o contexto social da criança. Sempre em alguma medida a brincadeira refere-se a experiências e vivências prévias adquiridas

pelas crianças, incorrendo por sua vez, na contribuição da internalização das formatações sugeridas pelas interações sociais.

É por meio dessas brincadeiras simbólicas que o educando passa a reconhecer certas regras de condutas elementares para o convívio em sociedade: é um processo que estabelece adequações psicomotores; sugere que a cooperação e associação é um caminho viável na investigação do novo, isso através de diversas formas de expressividade e linguagens; permite o reconhecimento da necessidade de respeito ao espaço do outro etc. "brincar é fundamental para a criança controlar impulsos, manter o equilíbrio, além de ser importante para compreender, e se relacionar com o mundo, pois, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade cognitiva" (SILVA, 2011, p. 3).

Ao fim e ao cabo, práticas lúdicas no contexto escolar além de favorecer a aprendizagem, também corrobora para a dinâmica e coesão das relações sociais, contribuindo para o estabelecimento de vínculos mais duradouros determinantes para o princípio de harmonia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos resta dúvida que no campo da educação, a efetivação da aprendizagem só se realiza por meio da afetividade. A afetividade, por meio da ludicidade, é artefato mediador responsável pelas possibilidades de formação e desenvolvimento do sujeito em suas variadas dimensões, como a cognitiva, psicológica, social etc. O que se buscou nesse trabalho foi enfatizar que a educação não cumpre a sua responsabilidade ontológica caso o elemento afetividade não esteja presente. Quando falamos aqui em brincadeira, jogos e ludicidade, a intenção sempre foi enfatizar o elemento afetividade e suas potencialidades.

Diante do trabalho exposto, não pretendemos nos alongar em demasia em temas já discutidos. Apenas propomos a reflexão crítica de que, se a educação carrega em seu cerne as possibilidades libertárias e emancipadoras típicas de um ideário de harmonia social, só se é possível realizar por meio dessa sutileza que é a afetividade.

E, concluindo-se tal pressuposto enquanto verdade, quais são os caminhos a serem seguidos pela educação, tendo em vista estar imersa em um contexto neoliberal capitalista constrangedor, que impõe uma vida cada vez mais dinâmica e de relações sociais cada vez mais líquidas, sempre orientada no sentido da produção e da acumulação de capital? Esta nos é uma indagação que nos é muito cara, pois quando se acredita nas potencialidades positivas transformadoras da educação, necessariamente nos remetemos ao enfrentamento direto do nosso modelo de organização social e de sua lógica socioeconômica.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

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

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov et. al., *Psicología* (pp. 493-503). México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Nova horizonte, 1987.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone, 1988.

LEVIN, Esteban. A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUCHETTI, A. J. et al. Educação em Saúde: Uma Experiência com Teatro de Fantoches no Ensino Nutricional de Escolares. *CuidArte em Enfermagem*, v. 5, n. 2, 2011.

LUCKESI, C. *Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna*, 2005.

MARCOLINO, S., BARROS, F. C. O. M., & MELLO, S. A. A teoria do jogo em Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014.

MONTIBELLER, Lílian. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org.), *Alfabetização e Letramento- Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, C. P., ARAUJO, E. S. & MIGUÉIS, M. R.. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. Em *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. *Brincar com o outro - Caminho de saúde e bem estar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OTTONI, T. P. M. E., SFORNI, M. S. F., *Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos*. In: *As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RUIZ, R. O. *El juego infantil y la construccion social del conocimiento*. Sevilla, Espanha: Ediciones Alfar, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1977.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O TRABALHO COM A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

WORKING WITH PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: RELEVANT CONSIDERATIONS



ANGÉLICA FORTUNATO

Graduação em Pedagogia com Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar considerações relevantes acerca da contribuição da Ludopedagogia na Educação Infantil. E, tem base de estudo livros com autorias a respeito do tema, vivências de professores e atividades desenvolvidas durante as docências. A importância dos jogos e das brincadeiras, que de uma forma significativa, contribuem para a Educação Infantil, devendo ambas articuladas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. No decorrer deste artigo será apresentada a necessidade do planejamento e da organização do tempo e do espaço para a realização do jogo e da brincadeira de forma efetiva. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

This article aims to elucidate relevant considerations about the contribution of Ludopedagogy in Early Childhood Education. It is based on the study of books authored on the subject, teachers' experiences and activities developed during teaching. The importance of games and play, which make a significant contribution to early childhood education, should both be linked to the content taught in the classroom. In the course of this article, the need to plan and organize time and space in order to play games effectively will be presented. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: Education; Childhood; Playfulness.

INTRODUÇÃO

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

Lev Vygotsky

O brincar contribui para interação com o mundo e consigo mesma, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, devendo se tornar algo significativo e não apenas como forma de recreação ou distração para as crianças.

É importante que o professor reconheça os jogos e as brincadeiras como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; ela está um pouco adiante dela mesma.

Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, sendo capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, no qual encontra espaço para representar o mundo de sua forma.

Durante os jogos e brincadeiras a criança aprende naturalmente e o professor deve agir como mediador nesse processo de interação entre brincadeiras e aprendizagem, trabalhando a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social de cada uma.

Ademais, Por meio do brincar a criança aprende a organizar seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos, propiciando dessa forma a integração dinâmica, respeitando o próprio ritmo e fortalecendo a alegria de pertencer a um grupo.

DESENVOLVIMENTO

A Ludopedagogia, por sua vez, consiste em um método segundo o qual o processo de ensino deve dar-se de maneira criativa, lançando mão de jogos, brincadeiras e dinâmicas, afirma Carneiro (2007):

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados. (CORDAZZO, 2007, p.95).

O brincar e os jogos sempre estiveram presentes na vida do ser humano. Desde quando nascemos utilizamos as brincadeiras, sendo essas trabalhadas como estímulos pelos responsáveis pela criança, como apresentar um chocalho, ou mostrar outros objetos aos quais para um bebê já é uma brincadeira.



Fonte: <https://www.soescola.com/2020/09/o-ludico-no-contexto-escolar-da-educacao-infantil.html>.

Acesso 12 ago. 2024.

De acordo com Oliveira (2000):

O brincar não significa apenas divertir-se sem fundamento e razão, caracterizando-se como uma das formas mais complexas da criança em comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento dá-se por meio de trocas experimentais mútuas estabelecidas durante toda sua vida. (OLIVEIRA, 2000, p. 20)

A capacidade para imaginar, planejar, apropriar-se de novos conhecimentos, surge nas crianças por meio do brincar. Brincando a criança atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano.

Para Oliveira (1993):

Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta (...) a criança é levada a agir num mundo imaginário o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo, em que a situação é definida pelo significado pela brincadeira o ônibus, o motorista, o passageiro, etc. e não pelos elementos reais concretamente presente as cadeiras da sala onde estão, brincando de ônibus, as bonecas etc. (...) Mas além de ser uma situação imaginária o brinquedo é também uma atividade regida por regras mesmo no universo de faz-de-conta, as regras devem ser seguidas. (OLIVEIRA, 1993, p. 76).

Durante a minha docência na Educação Infantil sempre percebi a necessidade de apresentar os jogos para crianças pequenas, não só em forma de competição, mas sim como brincadeiras, porque é importante que ocorra um prazer e não só a vontade de ganhar do amigo. A concepção de jogo está interligada à brincadeira, sendo o jogo constituído por regras e sempre tem um ganhador.

Segundo Kishimoto (2010):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Atualmente os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da rotina das crianças, especialmente na Educação Infantil, como fontes de lazer e de entretenimento.

De acordo com Wajskop (1995 p.63):

O prazer, característico da atividade de brincar, passou a ser visto como um componente da ingênua personalidade infantil, como uma atividade inata e que protegia dos males causados pelo trabalho árduo e desgastante do mundo adulto. A brincadeira

passou a ser concebida como a maneira de a criança estar no mundo: próxima à natureza e portadora da verdade. (WAJSKOP, 1995, p. 63)

Partindo da visão de criança como ser pensante e produtor de sua própria cultura, foram desenvolvidas concepções de educação infantil pautadas em requisitos distintos incorporando o cuidar, o educar e suas brincadeiras de modo que os ambientes contribuam para a socialização, ampliação dos conhecimentos e a construção da identidade das crianças.



Fonte: <https://www.etl.edu.br/ludicidade-na-educacao-infantil/>. Acesso 12 ago. 2024.

É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem e potencializam suas competências relativas ao aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (os quatro pilares da educação).

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 superior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 1995, p. 12).

Teixeira (2010 apud MORAES, 2012) descreve diferentes aspectos do lúdico:

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos. Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas. Aspectos socioculturais: os brinquedos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano. (TEIXEIRA, 2010 apud MORAES, 2012, p. 28)

As práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global.



Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/147238458/ludicidade-na-educacao-infantil>.

Acesso 12 ago. 2024.

Para Fantacholi (2011):

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros, sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que as ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar”. (FANTACHOLI, 2011, p. 15).

Para que a aprendizagem por meio do lúdico ocorra de maneira efetiva, o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem deve ter ciência do planejamento, como consequência os objetivos, devendo oportunizar o desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento e a interação, sempre prestando atenção nas limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre os seus conhecimentos prévios.

O educador lúdico deve ser um profissional que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e ao mesmo tempo, uma pessoa que vivencia, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao trabalho escola. (SANTOS, 2011, p.24)

Segundo Maluf (2009 apud MORAES, 2012) existe três formas de atividades lúdicas:

Solitária: o brincar da criança é individual, nesse momento ela vivencia a exploração do mundo, as formas, as texturas, os sons, as cores, os espaços, as possibilidades de seu corpo etc. a fim de conhecer e descobrir o seu próprio eu. Solitária compartilhada: o brincar ainda é individual, porém surge o interesse nas atividades de outras crianças. É através da observação que a criança demonstra seu interesse pelo brincar do outro. As atividades nessa fase estão ligadas ao desenvolvimento psicomotor da criança. Cooperativa: o brincar da criança passa a ser compartilhado. As atividades agora são realizadas em conjunto, há predominância do trabalho em grupo. Nessa fase o brincar

refere-se à ordenação dos aspectos corporais com os espaços temporais. Cooperativa complexa: o brincar está relacionado à ideia de regra. E as atividades são realizadas em grupo, porém o bom desempenho na atividade depende do conjunto do grupo. Nessa fase a criança apresenta uma motricidade bem desenvolvida e brinca de faz de conta, manifestando suas ações numa esfera imaginativa que combina situações reais com elementos fantasiosos. (MALUF, 2009 apud MORAES, 2012, p. 30)

De acordo com Froebel (2001)

O jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade anterior. Por isso, quando brinca, a criança, está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo. (FROEBEL 2001, apud TEIXEIRA 2012, p.38).

O lúdico é um poderoso instrumento de socialização, pois se constitui como fenômeno cultural e social, oportunizando a troca de experiências entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa maneira, a escola deve representar um ambiente estimulante e motivador para a criatividade da criança.

Os educadores já perceberam que a atividade lúdica é uma das mais educativas atividades humanas e não serve somente para aprender os conteúdos escolares, mas também para afiar as habilidades e educar as pessoas a serem mais humanas. (SANTOS, 2011, p.07).

Kishimoto (2008, p.24) afirma que “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas”.

As práticas lúdicas colaboram para que os alunos mantenham a atenção e a concentração durante a aprendizagem.

O brincar pode ser visto como uma atividade de estimulação para o desenvolvimento físico psicossocial, devendo o professor criar e preparar espaços e materiais adequados para o máximo de aproveitamento nesse processo.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a aprendizagem se processa a partir das relações e na troca de experiências gerando conhecimento.

A Ludopedagogia contribui para um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, especialmente na Educação Infantil.

Durante este artigo foi possível observar que as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano, mas de formas diferentes, dependendo de fatores históricos elas eram vistas só como recreação, e atualmente são vistas como aprendizagens.

O Lúdico na Educação Infantil representa um instrumento potencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita um aprendizado no qual o construir, o interagir e o vivenciar são apreciados.

Ademais, é por meio da brincadeira que a criança vive e reconhece a sua realidade. Pode-se dizer que a brincadeira não é uma atividade que gera um significado social, no qual necessita de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas facilitam no progresso da personalidade, como de suas funções psicológicas e morais, pois quando o educando vai à escola ele sofre um impacto físico e mental, por que sua vida era dedicada só aos brinquedos e, no entanto, ele irá conhecer novas pessoas e outro ambiente, então é importante que se tenha atividades lúdicas dentro da escola, para que a criança se acostume no ambiente escolar. E, a ludicidade torna-se uma ação significativa para a criança, na medida em que proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de autoexpressão e de desenvolvimento.

A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento. A ludicidade promove conhecimento, e rendimento escolar, pois os jogos geram criatividade e coordenação, assim a criança aprende brincando. Deste modo, o uso de jogos e brincadeiras é de suma importância no processo de aprendizagem, pois, este auxilia no processo escolar. Assim, as atividades lúdicas são eficazes, pois é nelas que as crianças refletem e assim produz o conhecimento.

Sendo assim, a ludicidade está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo o relacionado à psicologia e à educação, abordando o lúdico como instrumento potencializador de conhecimentos e auxiliador do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BACELAR, V. L. E. **A importância da Ludicidade no Desenvolvimento Infantil: As contribuições de Jean Piaget e André Lapierre podem nos ajudar na compreensão dessa fenomenologia?** Revista Eletrônica do GEPEL, v. 1, p. 7, 2009.

BEYER, Esther. **Os Múltiplos Caminhos da Cognição Musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância.** Revista da ABEM. Vol.3, p.9-16, Junho/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo.** Brasília, MEC/SEF. 1998.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista Leonardo Pó, Santa Catarina, v. 1, n. 4, p.107-112, jan./ mar, 2004. Semestral.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006. p.89-102.

.KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996. 182 p.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.

MANSON, M. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos.** Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MORAES, I. M. **A Pedagogia do Brincar: Intercensões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil.** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

MOSCA, M. de O. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente.** Natal-RN, 2009.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PEREIRA, M. Â. C. M.; AMPARO, D. M. do; ALMEIDA, S. F. C. de. **O brincar e suas relações com o desenvolvimento.** Psicol. Argum, Curitiba, v. 24, n. 45, p.14-24, maio 2006. Semestral.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, L. G. C. e MARTINS, J. L. **Recreação: trabalho sério e divertido.** São Paulo: ícone, 2002.

SANTOS, S. M. P. dos. O brincar na escola: **Metodologia Lúdico-vivencial**, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **A imaginação e a arte da infância.** São Paulo. Saraiva. 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação Social da Mente.** 8ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



BRUNA TEZONI DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2010; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unidic 2015; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021 Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo foi escrito pautado no direito da criança em brincar e seus benefícios para sua saúde e desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional e motor. Para o desenvolvimento integral da criança, afirmando que as crianças se encontram em uma fase em que estão em constante crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo. Portanto a infância é a base para o aprendizado do brincar. As crianças desenvolvem e constroem a sua mente e a sua forma própria de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. Os professores de educação infantil são pessoas que podem e devem ajudar as crianças a se comunicarem e expressarem seus sentimentos de alegria, tristeza, dor, começando sempre pela brincadeira, pois através dela que as crianças desenvolvem habilidades psicomotoras, sociais, físicas, emocionais e cognitivas.

Palavras-Chave: Brincar; Desenvolvimento infantil; Papel do educador;

ABSTRACT

This article was written based on children's right to play and its benefits for their health and cognitive, affective, emotional and motor development. For the integral development of the child, stating that children are in a phase in which they are constantly growing, acting, interacting and transforming the world. Childhood is therefore the basis for learning to play. Children develop and build their minds and their own way of seeing the world, learning to interact with reality. Kindergarten teachers are people who can and should help children communicate and express their feelings of joy, sadness and pain, always starting with play, because it is through play that children develop psychomotor, social, physical, emotional and cognitive skills.

Keywords: Play; Child development; Role of the educator;

INTRODUÇÃO

O assunto abordado tem como objetivo destacar e fundamentar a importância das vivências lúdicas no processo de desenvolvimento e aprendizagens dos bebês e crianças. Brincar na educação infantil é de suma importância para a comunicação e expressão, através do lúdico bebês e crianças expressam seus sentimentos e emoções, relatam suas realidades e criam um universo de fantasia e imaginação sendo protagonistas de seu processo de aprendizagens. Vygotsky (1979, p.45) afirma que as crianças aprendem muito ao brincar. Sendo a brincadeira é uma importante ferramenta para seu desenvolvimento e para seu processo de aprendizagem, pois é através das brincadeiras que as crianças assumem diferentes papéis e atribuem diferentes significados que são de grande valia para seus desenvolvimentos, cognitivo, afetivo, emocional, social e cultural.

Portanto, é essencial que os educadores proporcionem momentos de brincadeiras, onde as crianças possam ser protagonistas desse processo, assumindo diferentes papéis, criando suas regras, resolvendo seus conflitos, expressem suas ideias e atribua significados as suas brincadeiras.

Cabe a nós educadores proporcionarmos esses momentos, estimulando a imaginação e criatividade e que possam relacionar e recriar o mundo sob a ótica infantil.

O QUE É BRINCAR?

Sabe-se que o brincar é a atividade que prevalece na infância, e é motivo de pesquisas em diferentes campos científicos, que por sua vez, estudam a caracterização de suas particularidades, identificam suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, dentre outros objetivos, interveem nos processos de educação e de aprendizagem das crianças, apresentando as evidências sobre as contribuições que as brincadeiras oferecem ao desenvolvimento infantil.

O conceito da atividade de brincar é analisado a partir de diferentes autores. Atribui-se a importância da brincadeira do faz de conta como exemplo de atividades que promovem a representação, refletindo o cotidiano do mundo adulto para o infantil, ou seja, quando as crianças brincam, constroem seus conhecimentos, expressam sua criatividade e auxiliam na formação de um adulto mais reflexivo e crítico.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo.

(Almeida 1994, p. 53).

É de suma importância que os educadores sejam pesquisadores e busque sempre a formação continuada a fim de constantemente estarem inovando sua prática diária.

Baseando-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento este instituído em 1998, afirma-se que a criança se desenvolve em ambientes propícios, respeitando a sua espontaneidade, através de atividades diversificadas para que desenvolvam sua criatividade, visando ainda, que não há necessidade de intervenções.

Acredita-se que, é através das brincadeiras que as crianças assimilam, interiorizam e reproduzem seus conhecimentos.

Ainda através do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - 1998), a brincadeira é inserida como ato fundamental, favorecendo a forma privada de expressões, reflexões, interações, e desenvolvimento oral entre as crianças.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é essencial para o desenvolvimento pleno da criança, tanto que se tornou um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Segundo o documento, “a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Em 1988, a Constituição Federal reafirmou esse direito em seu artigo 227 e, em 1990, ele também apareceu no Estatuto da Criança e do Adolescente

Parte fundamental do desenvolvimento infantil, o ato de brincar é revelador, sendo nas brincadeiras que conseguem comunicar suas experiências e emoções. É importante encarar a brincadeira com seriedade, pois ela desempenha um papel essencial no seu processo de desenvolvimento, permitindo que a criança expresse seus medos, angústias e sentimentos.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

Brincar é criar, imaginar, descobrir, sentir, investigar, socializar e interagir. A brincadeira pode ser livre ou dirigida, coletiva ou individual, pois ambas são benéficas para as crianças.

Piaget (1971, p. 67) diz que "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui".

Para Winnicott a criança que brinca tem a tendência a serem mais saudáveis, já que as brincadeiras são benéficas para a saúde das crianças, segundo sua citação:

Brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde. O não-brincar em uma criança pode significar que ela esteja com algum problema, o que pode prejudicar seu desenvolvimento. O mesmo pode-se dizer de adultos quando não brincam ou quando proíbem ou inibem a brincadeira nas crianças, privando-as de momentos que são importantes em suas vidas, e nas dos adultos também.

(WINNICOTT, 1982 p. 176).

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O BRINCAR

Segundo Vygotsky (1998), brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento e pensamento infantil, pois é por meio da brincadeira que a criança expressa sua cognição, visão, audição, tato e suas habilidades motoras, estabelecendo diálogos e relação de convívio com o mundo, incluindo eventos, objetos e símbolos. Oliveira (2000) enfatiza que brincar é um processo de humanização no qual a criança aprende a interagir, criando laços afetivos e mais sólidos. Com isso, a criança aprimora suas relações afetivas com seus pares, lidando com seus sentimentos e emoções. Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

(...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57)

Dessa forma é possível afirmar que o brincar auxilia a criança no seu processo de aprendizagem, já que lhes proporcionam situações imaginárias que são primordiais para seu desenvolvimento.

PAPEL DO EDUCADOR

Segundo o referencial curricular nacional para a educação infantil; A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim

elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (Brasil, 1998, p. 29).

Portanto, cabe a nós professores sermos os mediadores no processo de organização dos ambientes, cantos e espaços, orientando e oportunizando vivências onde as crianças brinquem e que possam ser garantidos os direitos ao um brincar rico e de qualidade. De acordo de Brock o papel do adulto é oferecer “ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas – e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem-estar” (BROCK, 2011, p. 6). Os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importante na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar. Eles precisam levar em conta as disposições e a autoestima das crianças, baseando-se em sua diversidade de legados e experiências culturais, reconhecendo que as crianças são aprendizes capazes e confiantes, assim como valorizando as novas experiências que elas trazem todos os dias (BROCK, 2011, p. 6)

Segundo Moyles (20026), as palavras essenciais que abordam o papel dos educadores no ato do brincar são “auxiliar as crianças a aprimorarem sua brincadeira. O adulto pode, de certa forma, incentivar, motivar ou desafiar a criança a brincar de maneiras mais elaboradas e maduras” (MOYLES,2006, p.30).

Partindo desse pensamento se faz necessário pensarmos em cantos e espaços que favoreçam esse brincar, quanto mais rico de desafios e oportunidades, maior será o aprendizado das crianças. Ao ofertamos materiais e objetos e necessário que a criança tenha autonomia em escolher quais serão necessários para o seu brincar, atribuindo diferentes significados para o mesmo objeto. Quando as crianças fazem essas escolhas estão entrando em um mundo de faz de conta, onde se criam personagens, vivem diferentes situações e criam entre elas suas próprias regras, sendo protagonista do seu processo de aprendizado e descobertas.

DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR

Brincadeira de faz de conta: A brincadeira de faz de conta promove para a criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita em sua imaginação, a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação. Por meio da brincadeira a criança consegue comunicar-se com o mundo do adulto, no qual adquire controle interior, autoestima e confiança em si mesma, levando-a a agir de maneira mais ativa para que vivencie experiências de tomada de decisões, como por exemplo, comer sozinhos, vestir-se, fazer amigos, entre outros. O brincar de faz de conta permite à criança a construção do mundo real, pois brincando ela trabalha com situações que vive no social, podendo assim, compreendê-las melhor.

Brincar com elementos da natureza: Brincar na natureza é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, pois são ambientes livres e instigantes, propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento da linguagem. Esse contato com elementos da natureza apoia

todos os marcos de uma infância saudável – imunidade, memória, capacidade de aprendizado, sociabilidade e disposição física.

Brincar de montar e empilhar: Esses brinquedos de montar e empilhar estimulam as noções de proporção, raciocínio espacial e reconhecimento de padrões. Quando as crianças identificam as peças que combinam entre si, suas mentes procuram soluções para organizá-las e encaixá-las. Do mesmo modo, de forma inconsciente, há um trabalho de raciocínio matemático, com o qual se aprende a fracionar e dividir em tamanhos e partes distintas.

Brincadeiras que estimulam a coordenação motora: São brincadeiras que estimulam equilíbrio, lateralidade, raciocínio entres muitos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. São brincadeiras de suma importância para que as crianças desenvolvam habilidades motoras como transpor líquidos e objetos, massa de modelar, transpor diferentes obstáculos (pular, correr, subir e descer), amarelinha, dança, brincadeiras de encaixar e de movimento de pinça, entre outros.

Jogos: são atividades lúdicas com valores educacionais, pois é um impulso natural e grande motivador na vida do ser humano. Estes podem ser definidos como conjunto de atividades nas quais os participantes se entregam pelo simples prazer da atividade, permitindo que as crianças estruturem os espaços e o tempo.

Ao participar de atividades lúdicas, as crianças exploram a relação do corpo com o espaço, provocando possibilidades de deslocamentos e velocidades e criam condições mentais para superarem obstáculos.

Os jogos tornam-se um ato prazeroso de conhecimentos, pois através deles, as crianças elaboram sequências lógicas, constroem classificações, desenvolvem a afetividade e ampliam os conceitos das diversificadas áreas da ciência.

Brinquedos: são objetos ou atividades lúdicas dedicadas especialmente ao lazer. No sentido pedagógico, os brinquedos são qualquer objeto que as crianças possam utilizar no ato de brincar a ao mesmo tempo, ensiná-las sobre determinado assunto.

De acordo com diversos pesquisadores, os brinquedos influenciam na vida social das crianças, devido promover o desenvolvimento simbólico, a criatividade, imaginação, a autoestima e a capacidade de raciocínio.

ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços de educação infantil devem ser organizados de forma a atrair a atenção das crianças e desafiar suas habilidades, pois se não for um espaço estimulante que desperte seu interesse e curiosidade, elas se mostrarão insatisfeitas, e o educador terá dificuldades para obter êxito em seu trabalho.

Planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho. O planejamento é um instrumento do professor desenvolvido por ele mesmo para seu próprio uso.

(OLIVEIRA et al, 2012, p. 390).

A fim de proporcionar esses espaços, ofertamos aos bebês a exploração de diversos ambientes onde pudessem ter contato com diferentes experiências, desafios e descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo com esse artigo que é na infância o melhor momento para que as aprendizagens ocorram, tornando a criança um ser único. Ela aprende a brincar, enquanto aprende pensa, analisa sua realidade, cultura e seu ambiente, cria formas, conceitos, ideias, percepções e se torna cada vez mais socializada através das interações. Enquanto brincam, as crianças desenvolvem-se plenamente e aprendem sobre o mundo em que vivem. Portanto, brincar não é apenas uma forma de diversão, mas também um meio de educação, construção e socialização. É brincando que a criança se desenvolve de forma integral.

Cabe a nós educadores ofertarmos vivências ricas e significativas para potencializar esse brincar, uma vez que é na infância que as crianças precisam de oportunidades para criar, imaginar, observar, construir, desconstruir, explorar, investigar, viver e sentir. Essas vivências que contribuirão por toda infância até a idade adulta.

REFERÊNCIAS

BROCK, Avril. A importância do brincar na infância. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, ano 9, n. 27, abr./jun. 2011, p. 4 -7.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48.

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

MOYLES, Janet R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In:

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA, Z. R. et al. *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso: 23 mar. 2024

VYGOTSK, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT D. O brincar e a realidade. Imago, 1975. _____. A criança e o seu mundo. 6ª edição, editora JC, Rio de Janeiro 1982.

O XADREZ COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

CHESS AS AN EDUCATIONAL TOOL



CARLOS ALBERTO ARAÚJO

Graduação em História pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera (2016); Especialista em Educação a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Otoniel Mota.

RESUMO

O xadrez proporciona diversos benefícios por ser uma atividade facilitadora dentro do processo cognitivo e de aprendizagem em diversos componentes curriculares, tal como História, pois é ensinado todo o percurso histórico, o surgimento e o seu desenvolvimento durante o passar dos anos; a Geografia, ao contar sobre sua disseminação pelos diversos continentes. O estudo de seu tabuleiro relaciona-se a conteúdos de Matemática e Geometria, tornando-o ferramenta para um ensino mais prazeroso e eficaz.

Palavras-chave: Xadrez; Educação; Tabuleiro; Jogos; Formação.

ABSTRACT

Chess provides many benefits as it is a facilitating activity within the cognitive and learning process in various curricular components, such as History, as it teaches the whole historical journey, its emergence and development over the years; Geography, as it tells of its spread across the various continents. The study of its board is related to Mathematics and Geometry content, making it a tool for more enjoyable and effective teaching.

Keywords: Chess; Education; Board; Games; Training.

INTRODUÇÃO

Ultimamente, os jogos de tabuleiro têm se propagado com grande destaque no ambiente educacional. Desde então, esses jogos estão sendo vistos muito além que simples brincadeiras de passatempo, pois esses jogos são capazes de proporcionar maneiras únicas de aprendizado, e colabora de forma significativa com o pleno desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, e como resultado, acaba gerando aulas mais dinâmicas e com maior interatividade. Este artigo tem como objetivo mostrar a importância dos jogos de tabuleiro e em especial a do xadrez no processo educacional, destacando seus benefícios e formas de integração no currículo escolar.

AS BENEFÍCIOS DO XADREZ NA EDUCAÇÃO

Os jogos e brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente. Além de auxiliá-los em seu desenvolvimento psicológico, os jogos também auxiliam no processo de integração social e organização do pensamento, sendo, portanto, ferramentas fundamentais na formação do caráter. Faz parte do jogo o relacionamento interpessoal e nesse contato, o estudante se integra, conhece e reconhece outros pontos de vista, aprendendo regras de convivência e respeito ao outro e ao que é diferente dele.

Sabe-se que brincando o estudante constrói seu próprio mundo e os brinquedos são as ferramentas que contribuem para essa construção - o xadrez para estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) caracteriza-se como um meio e através desse contato, representam, criam, testam, arriscam, calculam, interpretam e aprendem principalmente a respeitar o outro.

O xadrez, mesmo sendo ele ainda julgado por muitos como um jogo difícil, complicado e intelectualmente apenas para adultos, está sim ao alcance de crianças e jovens, desde que esse seja apresentado a eles com toda a magia que constrói e enriquece esse jogo.

Diferentes investigações do xadrez têm mostrado que há vários comportamentos do jogador de xadrez que quando transpostos de forma didática à sala de aula podem potencializar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo DE GROOT *apud* SILVA, 2004, p. 46, o jogador de xadrez pode adquirir ou potencializar as seguintes competências:

- Estruturação de esquemas: o pensamento do enxadrista é esquemático, baseado em possibilidades espaciais - bidimensional - no que tange aos movimentos;
- Construção mental, o jogador formula hipóteses mentalmente, sem poder falar para não expor suas jogadas;

- Administrar situações-problema: estímulo à capacidade de memorização, entendida como conhecimento e experiência;
- Abstração e generalização: o jogador deve ser capaz de aprender progressivamente pela experiência;
- Esquemas de pensamento: as hipóteses geradas devem ser testadas;
- Balanço periódico e tomada de decisão: afinidade para investigação ativa;
- Concentração: há enorme concentração sobre um objetivo juntamente com as estratégias envolvidas.

Além desses efeitos educacionais, pode-se confirmar o que escreveu Benjamin Franklin, em 1786, no seu “Moral do Xadrez”, ao defender a tese de que essa atividade lúdica auxilia na formação do caráter da criança, além de ser determinante no desenvolvimento da capacidade intelecto-cognitiva do aprendiz (McCRARY).

A respeito disso, o professor José Angel Lopes de Turiso, da Espanha, acrescentou que “... o aluno aprende a analisar sistematicamente os problemas, expor ideias, conclusões e soluções, avaliar antecipadamente as vantagens e inconvenientes de uma decisão, controlar a impulsividade e responsabilizar-se por seus atos”.(ALMEIDA, 2004).

COMO UTILIZAR O XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA?

O jogo de Xadrez como ferramenta ativa em sala de aula, pode auxiliar o educador a desenvolver diversos conceitos dos conteúdos apresentados no Planejamento de Ensino. O jogo apesar de contemplar em sua essência conteúdo da área de Matemática (cálculos, orientação espacial, posicionamento, geometria, medidas etc.) também contempla outras disciplinas como História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Temas Transversais como Ética e Pluralidade Cultural.

O brincar que ocupa espaço importante nessa faixa etária como prática que facilita o ensino e aprendizagem, está presente no jogo. Para os estudantes, as peças do jogo transformam-se em personagens de uma história que apresenta disputas e conquistas que para os estudantes é intrigante e fascinante.

No jogo o estudante manipula um exército e percebe que nas suas mãos está o destino do jogo que é jogado, porém esse jogo não se restringe ao simples apertar botões...os botões da mente é que são acionados. Ao jogar xadrez, o jogador não realiza apenas movimentos motores, realiza sim ações cognitivas que acionam áreas do pensamento e assim estimula o pensar e o raciocínio.

No xadrez, o raciocínio lógico é privilegiado, como dito anteriormente, mas outras áreas também são estimuladas, como a fala, a lateralidade, a imaginação. O jogo desperta o espírito

reflexivo e crítico ampliando a capacidade para a tomada de decisões, dando ao aluno, uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima. Desenvolve a atenção e a capacidade de concentração através de uma atividade lúdica.

O xadrez na escola já é realidade de muitos estudantes, onde o jogo não é apenas jogado como “passatempo”, mas envolve também conceitos disciplinares. Além disso, pesquisas relatam que o xadrez pode ser iniciado nas escolas já no maternal, onde as crianças poderiam desenvolver com facilidade habilidades cognitivas.

Segundo Charles Partos, professor de instituição pública de ensino na Suíça, o aprendizado e a prática do xadrez desenvolvem várias habilidades

- A atenção e a concentração;
- O julgamento e o planejamento;
- A imaginação e a antecipação;
- A memória;
- A vontade de vencer, a paciência e o autocontrole;
- O espírito de decisão e a coragem;
- A lógica matemática, o raciocínio analítico e sintético;
- A criatividade;
- A inteligência;
- A organização metódica do estudo e o interesse pelas línguas estrangeiras.

O XADREZ E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Ao abordarmos a relação entre a prática do xadrez nas escolas do ensino fundamental e a transversalidade, nos deparamos inicialmente com duas temáticas: a Pluralidade Cultural e a Ética.

O xadrez, como jogo milenar, sofreu várias transformações ao longo dos séculos até chegar à forma atual. É necessário recorrer aos conhecimentos históricos e geográficos, além dos aspectos socioculturais, para compreendermos o caminho percorrido.

Como o jogo originário do oriente transformou suas peças em figuras medievais do ocidente? Qual a contribuição da cultura islâmica para o xadrez? O xadrez praticado hoje em dia é o mesmo em todos os países do mundo?

Estas são apenas algumas questões que remetem à diversidade cultural da visão histórica deste jogo em evidência como ferramenta pedagógica. O tema Ética, como referência aplicada à

prática enxadrística escolar, sugere – por exemplo - que os estudantes aprendam através de um jogo a lidar com regras e limites, aceitando pontos de vista diferentes.

Qual seria, portanto, o caráter político do xadrez? Podemos afirmar que os direitos são os mesmos para quem conduz as peças brancas e negras?

São diversas as considerações, mas ressalta-se a prática do xadrez (com a orientação de um professor comprometido com a formação moral de seus estudantes) para cumprir o seu papel de auxiliar no processo de educação de valores. Os temas transversais do ensino fundamental cumprem a sua finalidade como questões sociais, enquanto alternativas coadjuvantes, como o xadrez nas escolas, podem contribuir para a conquista da cidadania ativa.

COMO ENSINAR O XADREZ?

O ensino não deve ultrapassar meia hora diária. De preferência, uma criança que sabe mais deve jogar com outra que sabe menos (duplas produtivas). Uma dica é começar somente com os peões no tabuleiro e ir colocando as outras peças aos poucos, estando sempre presente para corrigir os erros. Os estudantes precisam de tempo para praticar e jogar, pois em um certo momento elas aprenderão com os erros.

"Deixe" a criança errar, já que o erro faz parte do processo de aprendizagem..."

AS CARACTERÍSTICAS DO XADREZ E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Características do xadrez	Implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter
<i>Concentração</i>	Desenvolvimento do autocontrole psicofísico.
<i>Fornecer um número de movimentos num determinado tempo</i>	Avaliação da hierarquia do problema e a locação do tempo disponível.
<i>Movimentar peças após exaustiva análise de lances seguintes</i>	Desenvolvimento da capacidade para pensamento abrangente e profundo.
<i>Encontrado um lance, a procura de outro melhor</i>	Empenho no progresso contínuo.
<i>Direcionar a uma conclusão brilhante uma posição aparentemente sem possibilidades (combinação)</i>	Criatividade e imaginação.
<i>O resultado indica quem tinha o melhor plano</i>	Respeito à opinião do interlocutor.

<i>Entre várias possibilidades, escolher uma única, sem ajuda externa</i>	Capacidade para o processo de tomar decisões com autonomia.
<i>Um movimento deve ser consequência lógica do anterior devendo apresentar o seguinte.</i>	Capacidade para o pensamento e execução lógicos, auto consistência e fluidez de raciocínio.

Fonte: Oliveira, Thiago Jesus de. O xadrez como alternativa pedagógica no âmbito escolar. Revista Educação Pública, v 19, nº20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-xadrez-como-alternativa-pedagogica-no-ambito-escolar>.

Para que o xadrez seja apreciado pelos estudantes não apenas como um jogo a ser jogado, mas como um jogo que apresenta diversas possibilidades, em que cada partida é única, é necessário que o jogo seja iniciado longe do tabuleiro. É preciso criar uma expectativa pelo jogo em si. Isso se dará através de histórias e contos que sempre encantam e fazem pessoas de qualquer idade sonhar...

O Jogo será apresentado inicialmente aos estudantes através de livros que contam a história do xadrez. Através desses livros os estudantes terão um contato mais íntimo com o jogo desde sua criação, quem o inventou, desde quando ele é jogado, enfim conhecerão o jogo além do jogo.

Outra possibilidade é a apresentação do filme/DVD “Salve a Rainha”, filme esse que retrata a história do Xadrez de maneira bastante divertida e de fácil compreensão por parte dos estudantes, pois é vista pela óptica infantil.

Será trabalhado também poemas do Xadrez, textos de instrução, afinal todo jogo possui regras e esses portadores textuais apresentam-se como ferramentas importantes para a ampliação do repertório de leitura e escrita de nossos estudantes.

O teatro está presente no ensino do Xadrez. Cada peça interpreta uma personagem no jogo. Possuem movimentos únicos e ações que podem ser cruciais para a decisão de um jogo. O poema do Xadrez que será trabalhado com os estudantes pode ampliar-se e tornar-se um jogral a ser apresentado pelos próprios estudantes. A representação além de desenvolver a expressão corporal e oral dos estudantes, facilita a aprendizagem dos movimentos das peças, que é essencial para o jogo.

Os estudantes terão aula prática sobre a movimentação das peças e as regras básicas do jogo. Através da prática, os estudantes ganharão progressivamente autonomia para jogarem e assim construirão melhores estratégias de como desenvolver seu jogo.

Aos estudantes que apresentarem interesse e melhor desempenho no xadrez, movimentações especiais serão propostas e leituras complementares. Ao final do treinamento será promovido um campeonato interno (na sala) para que os estudantes pratiquem o jogo como competição/esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O xadrez como ferramenta de ensino dentro do processo educacional ocorre de forma formativa, observando o desempenho, entusiasmo, participação e envolvimento dos educandos durante a realização das atividades propostas e podendo ter como produto final a confecção de informativos sobre o xadrez para que assim esse processo possa alcançar um número maior de adeptos dentro das unidades escolares e também servirá como subsídio avaliativo, pois será através dele que será possível construir uma referência sobre a prática do estudante e assimilação dos conteúdos desenvolvidos durante o processo.

REFERÊNCIAS

FILGUTH, Rubens. **Conto do Xadrez**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIRONA & COLS, Castro. **Iniciação ao xadrez para crianças**, 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Thiago Jesus de. **O xadrez como alternativa pedagógica no âmbito escolar**.

Revista Educação Pública, v 19, nº20, 10 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-xadrez-como-alternativa-pedagogica-no-ambito-escolar>

XADREZ para crianças - Coleção. Editora BrasiLeituras, SC: 20

O DIÁLOGO É A CHAVE PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

DIALOG IS THE KEY TO LIBERATING EDUCATION



CESAR AUGUSTO FERNANDES COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Pós-graduação em Novas Tecnologias Educacionais (FACUMINAS) (2023); 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

Paulo Freire nos ensina que o diálogo deve ser uma via de mão dupla. Só existe diálogo quando duas ou mais pessoas compartilham saberes, experiências e conhecimentos diversos. Sem isso, estamos presos a um monólogo, onde uma pessoa fala arbitrariamente, impondo sua visão aos demais sem considerar seus conhecimentos prévios e sua realidade social.

Palavras-chave: Educação Libertadora; Paulo Freire; Diálogo; Ensino; Pedagogia

ABSTRACT

Paulo Freire teaches us that dialog must be a two-way street. Dialogue only exists when two or more people share knowledge, experiences and diverse knowledge. Without this, we are trapped in a monologue, where one person speaks arbitrarily, imposing their vision on others without considering their previous knowledge and social reality.

Keywords: Liberation Education; Paulo Freire; Dialogue; Teaching; Pedagogy

INTRODUÇÃO

Educar vai muito além de simplesmente transmitir conhecimentos. Trata-se de criar um espaço onde o aprendizado possa florescer através do intercâmbio de ideias e experiências. Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX, nos ensina que o verdadeiro aprendizado ocorre quando há um diálogo genuíno entre educador e educando. O diálogo, segundo Freire, é uma via de mão dupla onde duas ou mais pessoas compartilham saberes, experiências e conhecimentos diversos. Sem esse intercâmbio, o que temos é um monólogo, onde apenas uma pessoa fala, impondo sua visão sem considerar os conhecimentos prévios e a realidade social dos demais.

Freire argumenta que a educação tradicional, muitas vezes, é autoritária e unilateral, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo. Esse modelo perpetua desigualdades e não leva em conta a riqueza das experiências e saberes que cada aluno traz consigo. Em contraste, uma educação baseada no diálogo reconhece a dignidade e o valor de cada indivíduo, promovendo um ambiente de respeito e aprendizagem.

Na educação libertadora, o papel do educador é ser um facilitador do diálogo. É fundamental que o educador escute os alunos, compreendam suas necessidades e realidades, e crie um ambiente onde eles se sintam seguros para expressar suas opiniões e dúvidas. Através desse processo, não apenas o aluno aprende, mas o educador também cresce e se desenvolve.

Paulo Freire afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Este princípio de reciprocidade e respeito é central para uma educação verdadeiramente libertadora. A prática educativa deve ser um processo de troca, onde o educador também aprende e cresce com seus alunos. A educação libertadora é, portanto, um ato de amor, coragem e humildade, onde educador e alunos constroem juntos um conhecimento que tem o poder de transformar a realidade social.

Além de Freire, outros teóricos da educação, como Lev Vygotsky e John Dewey, também enfatizam a importância do diálogo e da interação social no processo educativo. Vygotsky, por exemplo, destaca que o aprendizado é um processo social e que a interação com os outros é crucial para o desenvolvimento cognitivo. Dewey, por sua vez, vê a educação como um processo contínuo e dinâmico, onde o aprendizado ocorre através da experiência e da reflexão.

Neste artigo, exploraremos como o diálogo pode ser implementado na prática educativa e como ele pode transformar a dinâmica entre educador e educando, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Através de experiências pessoais e teóricas, mostraremos como o diálogo pode ser

uma ferramenta poderosa para a construção de um ambiente educacional mais respeitoso e compreensivo.

O DIÁLOGO É A CHAVE PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Durante minhas graduações em História e Pedagogia, estudei bastante as obras de Paulo Freire. No começo, foi por obrigação, mas depois se tornou uma leitura prazerosa. Foi com esse embasamento teórico que comecei a dar aulas de História na rede estadual, na periferia da cidade de Mogi das Cruzes, na Região Metropolitana de São Paulo. Com apenas 24 anos, consegui conquistar muitos alunos através de um tratamento respeitoso e baseado no diálogo. Acredito que os alunos sentem uma grande necessidade de serem ouvidos.

Minha prática tem sido bem-sucedida porque não faço um monólogo. Converso com sinceridade, admiração e respeito com todos os alunos. Em um caso notório, um aluno em liberdade assistida ameaçou agredir outro professor. Toda a equipe de gestão tentava acalmar o clima, mas sem sucesso. Quando cheguei e conversei com o aluno, ele fez o que eu havia solicitado, encerrando o clima de tensão por meio do diálogo. Esse aluno me atendeu porque sempre o tratei com muito respeito e consideração.

Paulo Freire (1987) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Este princípio de reciprocidade e respeito é central para uma educação verdadeiramente libertadora. A prática educativa deve ser um processo de troca, onde o educador também aprende e cresce com seus alunos. Segundo Moacir Gadotti (1994), "a educação é um ato de amor, e por isso um ato de coragem." Este amor e coragem se manifestam na abertura ao diálogo, na disposição para ouvir e ser ouvido, e na vontade de transformar a realidade conjuntamente.

Freire (1970) destaca que "o diálogo é um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam." Esta perspectiva exige uma postura de humildade do educador, reconhecendo-se como sujeito em constante aprendizado, e não como detentor absoluto do saber. Ao dialogar com os alunos, o educador cria um espaço onde todos se sentem valorizados e respeitados, promovendo uma educação que liberta e transforma.

Lev Vygotsky (1978) também enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, afirmando que "o aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares." Esta visão reforça a necessidade do diálogo e da colaboração no ambiente educacional.

A experiência na periferia de Mogi das Cruzes confirmou essa teoria. Ao tratar os alunos com respeito e escutar suas vozes, eles não só se sentem valorizados, mas também se tornam mais engajados no processo educativo. A situação do aluno em liberdade assistida é um exemplo claro de como o diálogo pode ser uma ferramenta poderosa na resolução de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo explicando o seguinte questionamento:

“Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores?”.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Na citação acima o autor explica que devemos ter uma ligação real, sincera, fraterna, humana e de reciprocidade com os nossos alunos. Sem uma hierarquização rígida, pois todos nós estamos aprendendo no processo da produção do conhecimento. Não cabe ao educador julgar ou inferir ser melhor que seus alunos.

O diálogo é a base de compreensão entre mundos diferentes. Sem ele, não há interação social. Precisamos ouvir e ser ouvidos em um processo de educação libertadora.

Portanto, é essencial refletir sobre o questionamento de Freire: "Como posso dialogar, se me sinto participante de um 'gueto' de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores?'" (Freire, 1987). Devemos ter uma ligação real, sincera, fraterna, humana e de reciprocidade com os nossos alunos. Sem uma hierarquização rígida, pois todos nós estamos aprendendo no processo da produção do conhecimento. Não cabe ao educador julgar ou inferir ser melhor que seus alunos.

Segundo John Dewey (1916), "a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida." Este conceito reforça a necessidade de um ambiente educacional onde o diálogo e a interação social sejam centrais, permitindo que os alunos vivenciem a aprendizagem como um processo contínuo e significativo.

O diálogo é a base de compreensão entre mundos diferentes. Sem ele, não há interação social. Precisamos ouvir e ser ouvidos em um processo de educação libertadora. A prática educativa deve ser um ato de amor, coragem e humildade, onde educador e alunos constroem juntos um conhecimento que tem o poder de transformar a realidade social.

REFERÊNCIAS

- Dewey, John. ***Democracy and Education***. New York: Macmillan, 1916.
- Freire, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido***. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, Paulo. ***Educação como Prática da Liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- Freire, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo. ***A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam***. São Paulo: Cortez & Moraes, 1982.
- Gadotti, Moacir. ***Pedagogia da Práxis***. São Paulo: Cortez, 1994.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Freire, Paulo. ***Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- Freire, Paulo. ***Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire***. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- Giroux, Henry A. ***Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition***. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1983.
- hooks, bell. ***Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom***. New York: Routledge, 1994.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

THE ROLE OF INDIGENOUS EDUCATION IN CONTEMPORARY BRAZIL



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 importância de reconhecer e valorizar a cultura dos povos indígenas no Brasil, analisando o impacto dos estereótipos e preconceitos historicamente propagados. Critica o uso inadequado dos termos "índio" e "tribo", que simplificam a rica diversidade cultural desses povos. A evolução das políticas públicas e educacionais voltadas para os indígenas é abordada, destacando a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural que respeite suas especificidades. O artigo também enfatiza a importância da preservação das línguas indígenas, essenciais para manter viva a cultura e o conhecimento tradicional. São apresentados exemplos de iniciativas educacionais bem-sucedidas, como o "Agosto Indígena" e projetos em escolas, que promovem o respeito e a valorização das culturas indígenas. Conclui-se que é crucial continuar promovendo uma educação inclusiva que assegure o respeito e a preservação das culturas indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Indígena; Diversidade; Cultura; Esteriótipos.

ABSTRACT

This article explores the importance of recognizing and valuing the culture of indigenous peoples in Brazil, analyzing the impact of historically propagated stereotypes and prejudices. It criticizes the inappropriate use of the terms "Indian" and "tribe", which simplify the rich cultural diversity of these peoples. The evolution of public and educational policies aimed at indigenous people is addressed, highlighting the need for bilingual and intercultural education that respects their specificities. The

article also emphasizes the importance of preserving indigenous languages, which are essential for keeping culture and traditional knowledge alive. Examples of successful educational initiatives are presented, such as “Indigenous August” and projects in schools, which promote respect and appreciation of indigenous cultures. The conclusion is that it is crucial to continue promoting inclusive education that ensures the respect and preservation of indigenous cultures in Brazil.

Keywords: Education; Indigenous; Diversity; Culture; Stereotypes.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca explorar a importância do reconhecimento e valorização das culturas indígenas no Brasil, abordando as distorções históricas e os preconceitos que têm marginalizado esses povos ao longo dos séculos. A análise proposta destaca a forma como os termos “índio” e “tribo” foram utilizados para simplificar e desqualificar a rica diversidade cultural dos povos originários, contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais. Para reverter essa realidade, o estudo se propõe a examinar a evolução das políticas públicas e educacionais voltadas para os indígenas, com foco na implementação de uma educação bilíngue e intercultural, que respeite as particularidades culturais e linguísticas desses povos.

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão crítica de fontes históricas e contemporâneas, complementada pela análise de iniciativas educacionais bem-sucedidas que têm promovido o respeito e a valorização das culturas indígenas. A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de desconstruir preconceitos enraizados na sociedade brasileira e de promover uma educação inclusiva e respeitosa. Com isso, espera-se contribuir para uma maior compreensão e preservação das culturas indígenas, que são parte fundamental da formação e identidade do Brasil.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Desde tempos imemoriais, a sociedade brasileira tem enfrentado dificuldades em lidar com a ancestralidade e a herança cultural dos povos originários do país. A ignorância e o desconhecimento predominam, e muitas vezes, o pouco que se sabe está limitado ao lado negativo da relação entre os colonizadores e os grupos indígenas. Por muito tempo, o conhecimento sobre esses povos permaneceu superficial, e as verdades sobre o extermínio cultural e populacional que eles sofreram não foram devidamente reconhecidas e ensinadas nas escolas. O olhar que a sociedade dirigia aos

povos indígenas era carregado de preconceitos e estereótipos, que não reconheciam a violência cometida contra essas populações. A visão negativa predominou, e os indígenas, que sequer eram chamados por esse nome, eram tratados de forma desumana e pejorativa, muitas vezes reduzidos ao termo “índios”, uma designação incorreta e repleta de equívocos.

A VISÃO DISTANTE E EQUIVOCADA DOS POVOS INDÍGENAS

Durante séculos, os primeiros habitantes do Brasil foram erroneamente denominados “índios”, um termo que carregava em si preconceitos e uma visão estigmatizada. Nos livros didáticos, as representações dos indígenas eram frequentemente distorcidas, reforçando estereótipos que desqualificavam a grandeza e a diversidade desses povos. Os indígenas eram retratados como figuras do passado, quase como se não existissem mais, apagados pela violência da colonização. A chegada dos portugueses ao Brasil, sob o pretexto de descobrimento, marcou o início de um processo de doutrinação e controle sobre os povos originários. Eles foram tratados como inferiores, quase como animais, e submetidos a uma doutrinação que os reduzia a selvagens a serem domesticados ou eliminados.

Ao longo dos anos o indígena foi retratado como preguiçoso, selvagem, sujo, covarde e até mesmo canibal. A imagem do “índio” foi consolidada de forma negativa, e a expressão “vou brincar de índio” se popularizou, associando os indígenas a uma visão infantilizada e desrespeitosa. A cultura indígena foi desvalorizada, e a sua contribuição para a formação do Brasil foi ignorada. No entanto, se refletirmos criticamente, perceberemos que foram esses povos que, muito antes de nós, cuidaram e preservaram o que hoje lutamos para manter. Muitas palavras e expressões podem ser usadas tanto para enobrecer quanto para desqualificar um povo, uma cultura, ou até mesmo uma civilização inteira. As palavras têm poder, e ao reduzir e dominar os povos indígenas, a sociedade enfraqueceu suas culturas e etnias, apagando a real diversidade existente na chegada dos portugueses.

Se nós, como nação, não conhecemos nossa própria cultura, nosso povo e nossa formação, jamais poderemos respeitá-los devidamente. Por muitos anos, os próprios indígenas sentiram medo de assumir sua identidade, temendo os estigmas e adjetivos que os inferiorizavam diante dos não indígenas. Precisamos, de uma vez por todas, compreender que não existe “índio” no Brasil. É necessário aprender a nomear, acolher, conhecer e valorizar a cultura dos povos indígenas, reconhecendo-os como povos originários. O termo correto é “indígena”, que significa pertencer a um povo específico, com identidade própria e dignidade.

Outro termo frequentemente usado de forma incorreta é "tribo". Esse termo, trazido pelos colonizadores, foi empregado para se referir às culturas indígenas de forma depreciativa, reduzindo a riqueza cultural dos povos indígenas. Quando nos referimos a "tribo", estamos falando de um grupo social unido por interesses comuns, como gostos musicais ou esportivos. No entanto, os

povos indígenas são muito mais do que isso; são povos com características próprias, com línguas e tradições únicas. Não podemos resumir essas culturas complexas a uma simples tribo. Estamos falando de povos como os Munduruku, Xavante, Kayapó e Guarani, brasileiros, autônomos e independentes, que preservam suas próprias identidades e modos de vida.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA POVOS INDÍGENAS

As políticas públicas e os programas educacionais desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos de todos os cidadãos, incluindo os povos indígenas. Os primeiros vestígios de políticas voltadas para a educação indígena datam de 1824, com a primeira Constituição Política do Império do Brasil. No entanto, a educação indígena passou por diversos movimentos e transformações desde a chegada dos portugueses, que usaram a educação como uma ferramenta de dominação, buscando catequizar e dominar os povos originários.

A premissa inicial era de que a educação deveria ser igual para todos, mas, na prática, essa igualdade privilegiava a educação europeia, desvalorizando as formas culturais dos povos indígenas. Com isso, os povos originários foram perdendo aos poucos seus dialetos, sua linguagem e sua própria cultura. No entanto, entre as décadas de 1970 e 1980, através de movimentos indígenas, houve uma mudança de pensamento e de legislação sobre a educação para os povos indígenas. A publicação do Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 1973, foi um marco nesse processo, ao estabelecer que os povos indígenas deveriam ter um sistema de ensino adaptado às suas particularidades culturais e linguísticas. A alfabetização deveria ser feita tanto na língua materna dos indígenas quanto em português.

A partir desse sistema de colaboração, ficou assegurado aos povos indígenas um modo diferenciado de ensino, considerando suas particularidades culturais e educacionais. Os indígenas passaram a ter direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural, que visava à recuperação de suas memórias históricas, à formação de suas identidades étnicas, à valorização de suas línguas e ciências, e ao acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades, indígenas ou não. O indígena passou a ter direito a uma educação escolar comunitária e diferenciada, que considerava suas particularidades e formas próprias de aprendizado.

Outro marco importante foi a modalidade de ensino técnico e superior, assegurada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que prevê e assegura o acesso dos povos indígenas às instituições de ensino mencionadas. Esse avanço na legislação reflete o reconhecimento da importância de garantir a esses povos o acesso à educação em todos os níveis, respeitando suas culturas e promovendo a inclusão social.

IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DAS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS

A diversidade linguística e cultural é uma das maiores riquezas que um país de dimensões continentais como o Brasil pode possuir. Essa riqueza precisa ser conhecida, difundida, documentada e preservada, pois, quando perdemos uma língua, perdemos também os conhecimentos culturais, ecológicos e sociais que ela carrega. Infelizmente, nos últimos 500 anos, quase 80% das línguas indígenas faladas no continente antes da chegada dos europeus foram extintas. Há muitos grupos indígenas com poucos falantes, que, ao morrerem, levam consigo as palavras do seu povo e muitos dos conhecimentos tradicionais.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), reconhecendo a importância de valorizar e preservar o patrimônio linguístico-cultural dos povos originários, promoveu, a partir de 2022, a Década Internacional das Línguas Indígenas. Essa iniciativa busca chamar a atenção global para a urgência de preservar as línguas indígenas, que estão em risco de extinção.

No Brasil, existem dois troncos linguísticos principais: o Tupi, do qual se origina o Guarani, e o Macro-Jê. Durante o processo de colonização, a língua tupinambá era amplamente falada ao longo da costa, e até hoje, muitas palavras de origem tupi fazem parte do vocabulário brasileiro. O contato entre os povos indígenas e outros grupos, ao longo dos séculos, fez com que as línguas passassem por constantes modificações, sofrendo influências de diversas origens.

Os povos indígenas sempre conviveram com situações de multilinguismo. Dentro de uma mesma aldeia, é comum encontrar falantes de várias línguas. Alguns homens costumam falar mais de cinco línguas, demonstrando uma capacidade surpreendente para aprender diferentes idiomas. Para eles, essas línguas são elementos constitutivos de sua identidade pessoal. Um homem deve falar a mesma língua que seu pai, partilhando o mesmo grupo linguístico, mas deve casar-se com uma mulher de língua diferente, para que ele conheça outro grupo linguístico e pertença a esse grupo.

Em alguns contextos, uma das línguas pode se tornar o meio de comunicação mais usado, o que os especialistas chamam de “língua franca”. Essa língua passa a ser mais utilizada por todos quando estão juntos, para superar as barreiras de compreensão. Há casos em que o português é a língua franca em algumas regiões da Amazônia, por exemplo.

INICIATIVAS DE SUCESSO E EXEMPLOS INSPIRADORES

Nós, professores, tanto da educação pública quanto da privada, temos a responsabilidade de desconstruir preconceitos contra os povos originários e valorizar suas culturas, suas línguas e sua liberdade de expressão. Devemos criar um ambiente onde a identidade indígena seja

preservada e valorizada, e onde os indígenas possam se orgulhar de quem são. Um exemplo de iniciativa bem-sucedida nesse sentido é o “Agosto Indígena”, um evento realizado anualmente no Centro de Integração de Jovens e Adultos Campo Limpo (CEJA Campo Limpo) desde 2013. Esse evento, sugerido pelos próprios líderes indígenas, visa combater os processos de inviabilização que os povos indígenas têm sofrido ao longo da história, e proporcionar vivências que aproximem a sociedade não indígena da realidade e cultura desses povos.

Outro exemplo inspirador é o trabalho realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Mário Moura de Albuquerque, Bel., em São Paulo. A escola desenvolve projetos que trabalham a diversidade e o combate ao bullying, ao racismo e aos preconceitos, explorando as diversas etnias que formam o povo brasileiro. Durante o mês de agosto, os alunos participam de atividades que abordam temas como a demarcação de terras, a história da colonização, a língua e a cultura dos povos indígenas, ampliando sua compreensão sobre a importância de respeitar e valorizar essas culturas.

Além disso, o SESC Pompeia, em parceria com lideranças indígenas de São Paulo, lançou uma programação educativa e artística que vai de maio a agosto de 2024, envolvendo diversas etnias indígenas e quilombolas. A programação inclui rodas de conversa, performances, encontros multiétnicos, e outras vivências culturais, promovendo um espaço de diálogo e troca de conhecimentos entre os indígenas e a sociedade não indígena.

Essas iniciativas demonstram que é possível promover uma educação que valorize as culturas indígenas, reconhecendo sua importância para a formação do Brasil e contribuindo para a preservação de suas línguas, tradições e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história e a cultura dos povos indígenas são parte fundamental da formação do Brasil. A preservação de suas línguas, tradições e conhecimentos é vital para a riqueza cultural do país. É essencial que continuemos a educar, valorizar e respeitar esses povos, garantindo que suas vozes e culturas sejam ouvidas e preservadas. Como educadores, temos a missão de desconstruir preconceitos e promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade. Precisamos continuar a apoiar e desenvolver iniciativas que contribuam para a preservação das culturas indígenas e para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

REFERÊNCIAS

A **IMPORTÂNCIA** das línguas indígenas. **Museu do Índio**. Disponível em: <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/conheca-as-linguas-indigenas-no-brasil/a-importancia-das-linguas-indigenas#:~:text=Pois%20ao%20perder%20uma%20l%C3%ADngua,l%C3%ADnguas%20humanas%20de%20modo%20geral>. Acesso 16 ago. 2024.

A **QUESTÃO** indígena pelo olhar da interdisciplinaridade. **Porvir**. Disponível em: <https://porvir.org/a-questao-indigena-pelo-olhar-da-interdisciplinaridade/>. Acesso 16 ago. 2024.

EDUCAÇÃO escolar indígena. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ind%C3%ADgena%20%C3%A9%20assegurada%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20Brasileira,educ%C3%A7%C3%A3o%20diferenciada%20e%20espec%C3%ADfica%20e%20bil%C3%ADngue>. Acesso 16 ago. 2024.

LÍNGUAS indígenas no Brasil. **Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso 16 ago. 2024.

RETOMADAS no Pompéia: Verde Guarani. **SESC São Paulo**. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/retomadasnopompeia-verdeguarani/>. Acesso 16 ago. 2024.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A INTERVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE INTERVENTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE



CLAUDIA ROBERTA CLEMENTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialização em Práticas Educativas pela FAEP - Faculdade de Educação Paulistana (2022).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar O presente artigo tem por principal objetivo apresentar a importância da intervenção da prática pedagógica no processo de aprendizagem e educação de jovens e adultos. Uma educação transformadora e crítica da realidade surge quando se passa a possuir poder de transformar os sujeitos e agentes que nela encontram-se envolvidos, isso porque, todos são considerados sujeitos, e todos estão dispostos e propensos a discutir, debater, perguntar ou questionar quanto ao conteúdo que está sendo estudado. O conhecimento e sistematização da educação de jovens e adultos tratam-se de desafios que devem ser enfrentados pelos professores que participam de grupo de estudos, e que constantemente se comprometem com a organização do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Prática; Docente.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present the importance of the intervention of pedagogical practice in the process of learning and educating young people and adults. An education that is transformative and critical of reality emerges when it has the power to transform the subjects and agents involved in it, because everyone is considered a subject, and everyone is willing and able to discuss, debate, ask or question the content being studied. Knowledge and systematization of youth and adult education are challenges that must be faced by teachers who take part in study groups, and who are constantly committed to organizing the teaching and learning process. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

Keywords: Education; Practice; Teacher.

INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou realizar um estudo sistematizado sobre as questões que se referem à prática pedagógica realizada para a organização do conhecimento científico e da educação destinada a jovens e adultos.

Neste sentido, evidenciou-se que os estudos que tratam da proposta de prática pedagógica consideram o aluno como sujeito do conhecimento e da aprendizagem, possibilitando o estranhamento da prática, e tomando certa distância também da prática para poder olhá-la “de fora”.

O profissional de educação deve estar comprometido e atento para a sua prática que é repassar o conhecimento, onde eles devem trabalhar com inovações, não deixando de lado o planejar de suas ações, uma vez que o processo de educação necessita de uma organização sistemática, não abandonando os princípios de liberdade, e das oportunidades para todos em formar cidadãos.

Nota-se com isso que, a prática pedagógica nada mais é do que um processo que se inicia justamente com prática, e que posteriormente parte para a reflexão dela, tendo por fim, ações diferentes e necessárias para sua reformulação.

Considera-se como um dos maiores desafios lançados no mundo da pedagogia e da educação, em especial, a educação de jovens e adultos, pois, para que o diálogo entre a prática e

a teoria aconteça, é necessário que haja uma ótica do homem sobre si mesmo como ser cultural e inconcluso.

Ademais, o presente estudo também salienta a necessidade de que o conhecimento seja visto não só como uma construção histórica, mas sim, em conjunto com a diversidade cultural, que é constantemente identificada nas pesquisas educacionais realizadas, além das Diretrizes e Culturas da Educação, que são fundamentais para que o trabalho pedagógico seja organizado. Para isso, também é importante que haja uma valorização do conhecimento e do saber empírico pelo educando e pelo professor, pois é necessário que seus estudos e conceitos científicos sejam levados em consideração. O que se entende com isso é que, será em consequência do saber cotidiano adquirido constantemente, que o educando construirá um novo conhecimento próprio, que estará relacionado intimamente ao saber que já adquiriu dentro do contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, o aluno é visto como sujeito passivo do conhecimento, que em suma, em consonância com o que dispõe Paulo Freire, trata-se do entranhamento da prática.

É necessário que o pedagogo tome distância da prática pedagógica para que possa observá-la “de fora”. Com isso, perceberá o pedagogo questões e acontecimentos que possivelmente não poderia ter notado e avaliado quando inserido no processo.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. (Freire, 1988, p. 14-15).

De acordo com Paulo Freire, a praxe não diz respeito somente à prática, mas sim, quanto à reflexão sobre a prática e o quanto a análise da prática pode influenciar na mudança de comportamento em relação a ela.

Trata-se de um processo que se inicia com a prática, e posteriormente se desenvolve até a reflexão da prática, findando com as ações diferentes e necessárias a reformulação da prática.

É necessário que após a análise da realização da prática haja uma mudança nela, isso porque, se não houver uma mudança, de nada valerá a realização da análise, é o que ratifica Paulo Freire em sua obra sobre a pedagogia comum. (FREIRE, 1988).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a 7 rigorosidade do pensar certo procura. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1988, p. 43-44).

Neste sentido, quando uma educação passa a ser transformadora e crítica da realidade, ela passa a possuir poder de transformar os sujeitos e agentes nela envolvidos, visto que, todos como sujeitos, estão dispostos e propensos a discutir, debater, perguntar ou questionar.

Tomando por base as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná, para que a análise seja realizada, tem-se:

A educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

Paulo Freire em sua obra também aborda a tese em que defende o diálogo como fundamento essencial para que a prática pedagógica possa favorecer o desenvolvimento da democracia, da educação popular, e da conscientização da liberdade.

Trata-se, portanto, de um dos maiores desafios lançados no mundo da pedagogia e da educação, em especial, a educação de jovens e adultos, visto que, para que essa dialogicidade aconteça, é necessário que o ser humano se considere como ser histórico e inconcluso.

Seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na 8 inconclusão do homem na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (Freire, 1999, pp. 83-84).

Neste sentido, o reconhecimento do ser humano como sujeito que compõe o processo do conhecer é de extrema importância para a realização da prática dialógica. Ademais, cumpre salientar que esse processo não é tão simples, e exige do educador, principalmente, uma postura

crítica, e uma avaliação constante, vez que, na maioria das vezes, ele incorre em práticas consideradas como “antidialógicas”.

A alteridade explica que se deve considerar as outras pessoas, sujeitos de direitos em pé de igualdade, não havendo que se falar em maiores direitos ou menores, devendo haver respeito em todos.

O universo da EJA contempla diferentes culturas [...] o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de formas de socialização dos conhecimentos e culturas. (SEEDPR, DCE/EJA, 2006, p. 27).

O conhecimento deve ser visto como uma construção histórica, em conjunto com a diversidade cultural, que é constantemente identificada nas pesquisas educacionais realizadas, além das Diretrizes e Culturas da Educação, que são fundamentais para que o trabalho pedagógico seja organizado.

O conhecimento passa a ser teórico-prático nas contradições e ligações entre os conteúdos de outras disciplinas, num movimento que não é linear e por isso mesmo só tem sentido quando inserido num todo maior. O desafio pedagógico é justamente a contradição, o questionamento, que valorizam a diversidade e a divergência. (Cézar, 2018, p. 09).

Diante disso, nota-se que é na relação existente entre o professor, o conteúdo, e o aluno, que haverá elaboração do conteúdo, sendo que, a partir daí haverá mudanças significativas na forma dos educadores organizarem o conhecimento escolar, sendo importante que a educação participativa valorize a disseminação do saber.

Essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola (GASPARIN, 2007, p.3).

O conhecimento quando desenvolvido, perpassa uma roupagem entre a teoria e a prática, além das ligações e contradições existentes com outras disciplinas em um ambiente não linear que só fará sentido quando inserido num todo maior.

Entende-se por desafio pedagógico aquele realizado dentro de um mundo cheio de contradições, de diversidades, de divergências, e o mais importante, de questionamentos, que

valorizam as diferenças existentes.

Freire (1988) ainda esclarece em seus estudos sobre a valorização do conhecimento e da sua valorização:

Durante os encontros do grupo de professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, identificamos a valorização do conhecimento e do estudo, no sentido de “entender” o mundo, para “interpretá-lo” e então poder “transformá-lo”. Para ele, a educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – “transformar as condições de opressão” – ela deve enraizar-se na cultura dos povos, precisa criar relações sociais e humanas, e não só transmitir conteúdo. (Freire, 1988, p. 43-44).

Após a análise das Diretrizes Curriculares da Educação, resta compreendido que a situação educativa, mesmo quando diz respeito a aprendizagem de procedimentos e valores, envolve também atos relativos à consciência, e isso será apresentado em decorrência dos atos e produtos culturais que são evidenciados aos alunos como meio de aprendizagem, a exemplo dos livros, das obras de arte, dos filmes e dos textos.

Será nesses documentos que os alunos encontrarão a melhores formas de reconhecer o saber jurídico adquirido durante sua trajetória de aprendizado e de vida, tanto do educando jovem, como do educando adulto e idoso, sendo um conhecimento necessário para a valorização da organização do trabalho pedagógico.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos constituídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.38).

De acordo com a proposta apresentada, para que haja a valorização do conhecimento e do saber empírico pelo educando, é necessário que seus estudos e conceitos científicos sejam levados em consideração.

Será em consequência do saber cotidiano que o educando construirá um novo conhecimento, que estará relacionado ao saber que já adquiriu dentro do contexto escolar.

Neste sentido, o desenvolvimento desse conhecimento pelo aluno se dará quando ele questionar, interpretar, pesquisar, reelaborando o conhecimento e utilizando-o para que haja uma participação mais crítica e consciente da sociedade em geral.

De acordo com Freire (1999) o estudo em grupo serve para análise do conhecimento dos alunos pelos professores:

No estudo em grupo com os professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos foram examinados os eixos temáticos articuladores do currículo - Cultura, Trabalho e Tempo - tratados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, dada a relevância desse conhecimento para a organização do trabalho pedagógico.(FREIRE, 1999, p. 10).

As diretrizes apontadas e já explanadas no presente tópico ainda afirma que existem três eixos que norteiam a educação do jovem e adulto, e que devem estar relacionados internamente no trabalho pedagógico.

Em seu conteúdo, as diretrizes também apresentam os eixos diversos que precisam ser articulados pelos professores no currículo, sendo que, a cultura, neste caso, será vista como elemento que mediará o indivíduo e a sociedade.

César (2018) ainda especifica quanto às diretrizes:

Essas Diretrizes apresentam os diversos eixos articuladores do currículo. A cultura é vista como elemento de “mediação entre o indivíduo e a sociedade”, que se desenvolve por meio de um sistema de significações envolvendo todas as formas de atividade social, e sendo assim, ela favorece a compreensão do mundo social, dos símbolos construídos, como as palavras, os valores, as artes. (César, 2018, p. 10)

O autor em seu trecho explica que a sociedade deve de todas as formas se envolver nas atividades sociais, para que a compreensão do mundo social seja favorecida, além do conhecimento que será tomado dos símbolos construídos, a exemplo das palavras, das artes e dos valores.

A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial composto por um sistema de significações envolvidos em todas as formas de atividade social. Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. [...] Se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p.32).

Logo, a cultura é vista como ponto central da existência humana, enquanto que, o trabalho é a decorrência do caráter produtivo, e por conta disso, em sua maioria, aparenta estar subordinado à cultura.

Ademais, as diretrizes em seu conteúdo apontam o ponto de vista de um pesquisador que participa de forma ativa na elaboração do documento, e que parte seus estudos do seguinte princípio ativo:

A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano,

sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação (ARROYO apud SEEDPR, DCE/EJA, 2006, p. 32-33).

Ademais, as Diretrizes, em sua proposta, apontam outro eixo que também merece destaque, e que serve de norte para o currículo da educação de jovens e adultos: o tempo, que abrange a dimensão escolar e a dimensão social. Pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

Quando realizados os grupos de estudos, discute-se sobre a diversidade cultural de todos os sujeitos da modalidade de ensino, assim como, o fato de que elase constitui em grande desafio para que os educadores possam enfrentar.

Neste sentido, será atingido os limites e as possibilidades de cada um dos sujeitos, pois eles serão oriundos dos contextos de trabalhos mais diversos possíveis, possibilitando uma investigação mais profunda e afinco.

Sobre a dimensão escolar:

O tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos (SEED-PR, DCE/EJA, 2006, p. 33).

se tratando do tempo escolar, a que se refere o documento, trata-se de reorganização e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos que respeitam as especificidades da modalidade que ofereça novas oportunidades de estudos que seja organizada tanto de forma individual como de forma coletiva.

Logo, haverá atendimento às disponibilidades e a pré-disposição de cada um dos alunos, isso porque, há um tempo determinado para o aprendizado de cada aluno, não sendo um único tempo destinado a todos.

Cézar (2018) ainda esclarece sobre a reflexão que deve ser realizada pelos professores:

As reflexões do grupo de professores a respeito das três dimensões do tempo no âmbito escolar - o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico - são as seguintes: o primeiro, o tempo físico, é tudo o que organiza o tempo empregado na ação pedagógica; o segundo, o tempo vivido pelo professor, é tudo o que se refere à sua formação: experiências culturais e pedagógicas, a ação docente, o tempo vivido pelos educandos em diversos contextos e na escola; e o terceiro, o tempo e a organização escolar, referem-se à escolarização e socialização do conhecimento. A organização desses tempos interfere diretamente na formação dos educandos. (CÉZAR, 2018, p. 11).

Por fim, os documentos devem ser analisados com base nas pesquisas educacionais que favorecem em seu conteúdo o entendimento quanto à reorganização pedagógica a ser realizada pela Educação de Jovens e Adultas, uma reorganização que constitui necessariamente na

Com a análise realizada em documentos, estudos, entre outros que envolvem a educação de jovens e adultos, notou-se que os sujeitos atribuem um significado a todas as coisas com as quais eles normalmente entram em contato.

Neste sentido, Cézar (2018) elucida:

Os alunos jovens, adultos e idosos estão inseridos no “mundo do trabalho e das relações interpessoais”, com diferentes experiências de vida, e isso acaba interferindo na sua própria aprendizagem. Esse fato é analisado por Marta Kohl de Oliveira em seu artigo Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, onde afirma que o adulto. (CÉZAR, 2018, p. 12).

Os jovens e adultos estão normalmente inseridos num mundo de relações interpessoais e de trabalho, em que há o contato diariamente com novas e diferentes experiências de vida, o que acaba por interferir na própria aprendizagem que será adquirida por eles.

Oliveira (1999) ainda elucida:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 1999, p. 60-61).

Nota-se, portanto, que neste caso, o educando já se encontra em um amplo universo de conhecimento com a prática, além das concepções que ele passa a possuir sobre os mais diversos aspectos que envolvem a realidade natural e social do homem. E, trata-se de um grande desafio: identificar a real natureza do conhecimento e das concepções, para que o aluno seja integrado aos conteúdos escolares desenvolvidos, considerando, no processo de aprendizagem, o modo de pensar daqueles que já trazem uma carga de conhecimento ao longo da trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, evidenciou-se também que o educando já se encontra inserido num amplo universo de conhecimento que foi adquirido em conjunto com a prática, além das concepções que ele passa a possuir sobre os mais diversos aspectos que envolvem a realidade natural e social do homem, após a experiência que ele passa a ter com isso.

Ademais, notou-se também que os educadores enfrentam constantemente um grande

desafio, que é o de identificar a real natureza do conhecimento e das concepções que serão transmitidas aos alunos. Isso se faz necessário para que conseqüentemente o aluno seja integrado aos conteúdos escolares desenvolvidos, considerando, no processo de aprendizagem, o modo de pensar daqueles que já trazem uma carga de conhecimento ao longo da trajetória de vida, valorizando esse conhecimento e repassando-o quando necessário.

O artigo também esclareceu que a prática pedagógica deve ser compreendida como uma relação de diálogo entre aluno e professor, ou seja, a relação existente entre os dois polos, que pode e deve ser intermediada pelo diálogo.

Ademais, facilitar a colheita de frutos, o que fará com que renda ao educando um conhecimento ainda mais significativo do que ao aluno, uma concepção que é ratificada por renomados autores da educação, a exemplo de Gasparin e Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CÉZAR, M. J. de C. **A prática pedagógica e o processo de aprender do aluno da educação de jovens e adultos**. Artigo de opinião. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

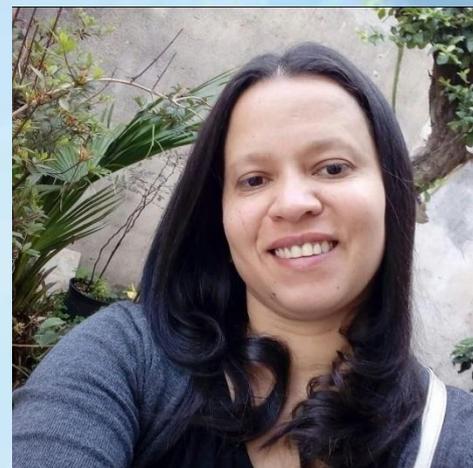
GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Para Educação De Jovens E Adultos No Estado Do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Departamento De Educação E Trabalho. Proposta Pedagógico-Curricular – Educação De Jovens E Adultos – Ensino Fundamental Fase II e Médio**, 2006.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DA ARTE

MEANINGFUL LEARNING THROUGH ART



CLAUDIANE FERREIRA DOS SANTOS

Graduação: Pedagogia, pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo, conclusão em 2008. Pós-graduação pela Faculdade Campos Elísios, conclusão em 2019. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A expansão da aprendizagem com impacto substancial ocorre quando o conteúdo inovador se entrelaça harmoniosamente com as estruturas cognitivas do indivíduo, ganhando significado por meio de uma analogia com seu repertório prévio. Em contraste, a instrução repetitiva tende a ser mais monótona, pois carece dessa integração e relevância, resultando na fragmentação do novo material ou em sua assimilação ocasional na mente do aprendiz. A aprendizagem com relevância traz consigo benefícios notáveis no avanço do educando, tanto no que diz respeito à retenção a longo prazo e à transformação da estrutura mental, quanto à exploração de novos saberes. Esses fatores a caracterizam como a forma de aprendizado mais indicada para os estudantes, permitindo a conquista de uma aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta quanto por meio da recepção ativa.

Palavras-chave: Ensino Significativo; Sabedoria; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Expanded learning with substantial impact occurs when novel content is harmoniously interwoven with the individual's cognitive structures, gaining meaning through an analogy with their prior repertoire. In contrast, repetitive instruction tends to be more monotonous, as it lacks this integration and relevance, resulting in the fragmentation of new material or its occasional assimilation in the learner's mind. Relevant learning brings with it notable benefits in terms of the learner's progress, both in terms of long-term retention and the transformation of the mental structure, as well as the exploration of new knowledge. These factors characterize it as the most suitable form of learning for students, allowing them to achieve meaningful learning through both discovery and active reception.

Keywords: Meaningful Teaching; Wisdom; Development.

INTRODUÇÃO

Na teoria da aprendizagem com significado, emergem três benefícios fundamentais em comparação com a memorização. Em primeiro lugar, o conhecimento adquirido é retido e recordado por períodos mais prolongados. Em segundo lugar, amplia a habilidade de assimilar outros conteúdos de forma mais simplificada, mesmo que a informação original tenha se perdido. Em terceiro lugar, ao esquecer a informação, desencadeia-se uma aprendizagem subsequente, ou seja, uma "reaprendizagem", por assim dizer.

A compreensão desses aspectos reside nos processos específicos pelos quais ocorre a aprendizagem com sentido. Essa abordagem sugere, como elemento essencial, a interação mútua entre a estrutura cognitiva prévia do estudante e o material de aprendizagem. (COOL, 1996, p. 39)

Cool (1996) sugere que a aprendizagem com significado está ligada à utilidade, ou seja, à capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos quando necessário. Assim, quanto maior for o grau de significância da aprendizagem, maior será sua aplicabilidade.

Como Cool (1996, p. 235) afirma, a última das categorias discutidas sobre a aprendizagem com sentido "destaca a importância dos fatores motivacionais". Mesmo que o material de aprendizagem seja considerado significativo, coerente e psicologicamente válido, os alunos tendem a memorizá-lo repetidamente, pois exige menos esforço e é mais simples fazê-lo dessa forma.

A tão debatida aprendizagem com significado nos círculos educacionais está intimamente ligada à Arte, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a Arte como promotora do desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, permitindo uma abordagem singular na interpretação da experiência humana. Isso estimula os alunos a

aprimorarem sua sensibilidade, percepção e pensamento, além de facilitar a integração criativa com outras áreas do conhecimento.

Um aluno que tenha sua competência artística devidamente cultivada e explorada será capaz de interpretar sua realidade cotidiana com mais profundidade, podendo até mesmo criar oportunidades para alcançar uma vida mais significativa, acrescentando qualidade ao seu aprendizado.

Ao cultivar o apreço pela arte e aprimorar a sensibilidade, o educador terá a oportunidade de explorar diversas obras de arte, apreciando os materiais utilizados em sua criação, o contexto histórico, político e social no qual foram produzidas e a vida dos artistas responsáveis por elas. Dessa forma, é plausível que o professor se desenvolva e se enriqueça culturalmente, integrando, em sua interação diária com os alunos, um maior envolvimento com a riqueza cultural, a criatividade, a expressão, o olhar curioso e afetuoso, ou seja, com a liberdade.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ARTE

Na instrução e na aquisição de habilidades artísticas fazem parte, "(...) conforme diretrizes e princípios estabelecidos em cada contexto cultural, do conhecimento que abarca a criação artística em todas as épocas." (BRASIL, 1997, p. 20). Ninguém vem ao mundo sabendo, a aprendizagem é um processo inato, o ser humano nasce, vive e cresce sempre absorvendo e transmitindo conhecimento, essa aquisição informal – entendimento do mundo - contribui significativamente no método educativo formal instituído nas instituições de ensino elementar.

As obras produzidas por criadores artísticos e a importância das artes na escola são temas de pesquisas distintas, apesar de estarem profundamente interligados. Seguindo o que determinam os Parâmetros, a educação em arte promove o desenvolvimento do pensamento artístico e da sensibilidade estética, que caracterizam uma forma singular de organizar e atribuir significado à experiência humana: o estudante aprimora sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao criar formas artísticas quanto ao apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e em diferentes culturas.

A Arte está presente na trajetória humana desde tempos remotos e em praticamente todas as expressões culturais, os saberes e descobertas alcançados são transmitidos de uma geração para outra, independentemente de se tratar de um ensino formal ou informal, assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte desempenha um papel tão relevante quanto os outros saberes no processo.

A presença da arte na educação proporciona um espaço fundamental para o exercício da participação social, e o ensino artístico no contexto escolar tem o objetivo de garantir aos estudantes o acesso completo à cultura, ao seu contexto histórico, social e educacional. Ao apreciar a arte de outras culturas, o aluno pode compreender sua realidade diária, podendo realizar uma análise crítica da cultura em geral, apreciando, assim, a mentalidade e ação de sua própria cultura e de outras.

A arte na educação estabelece caminhos para a construção do aprendizado, uma vez que a abordagem contemporânea da arte na educação está vinculada ao desenvolvimento cognitivo e à imaginação criativa, integrando as linguagens artísticas em atividades como a música, as artes cênicas, as artes visuais e a expressão corporal. (BARBOSA, 2000)

O aluno deve ser encorajado a analisar, a criar e a direcionar seu olhar para novas experiências que o levem a uma investigação e ao conhecimento, e a elaborar propostas que incentivem o pensamento divergente, sempre respeitando as vivências, os conhecimentos e o ritmo dos alunos.

Torna-se crucial uma nova abordagem em relação à preparação do educador para interagir com o estudante de forma consciente, sempre atento à sua prática educativa.

É essencial também que o aluno demonstre aptidões psicológicas, pedagógicas e materiais para se expressar por meio das linguagens artísticas. Portanto, a arte deve perpassar todas as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Assim, o objetivo primordial da educação artística é moldar o indivíduo criativo que possa se desenvolver plenamente como pessoa por meio de uma educação abrangente.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO HUMANA

Os indivíduos constroem suas ideias, seus princípios e suas convicções com base em suas vivências, em suas atividades. Sua maneira de enxergar o universo e de atuar nele vai se moldando ao longo de sua existência, a partir do que o sujeito experimenta cotidianamente, no ambiente em que está inserido. Conforme Severino:

A concepção metafísica de que nossa essência define nosso modo de existir está completamente ultrapassada, entendendo essa essência como um conjunto de características fixas e permanentes, ideia venerada por filósofos antigos e medievais ao afirmarem que o agir resulta do ser. Mas justamente esses aspectos que nos tornam especificamente humanos são aspectos que não são dados de antemão, eles são edificados por meio de nossa prática (SEVERINO, 2006, p.23)

A instrução desempenha um papel fundamental na formação da identidade dos sujeitos. Diante disso, é evidente que o porvir de um estudante que é incentivado, que cultiva a inventividade e o discernimento crítico, tem perspectivas mais promissoras de integração na sociedade, pela capacidade de compreender o seu papel de cidadão.

A realidade atual frequentemente se apresenta violenta e hostil, repleta de crueldade e devastação, tornando todos, crianças e adultos, suscetíveis nesse contexto.

Kramer (2003) pondera sobre essa realidade, percebendo-a como uma selvageria e defende que, para vencer esse cenário, a educação deve se orientar para conduzir os educandos a uma humanização, de modo a estabelecer vivências de convívio social, de cooperação e de respeito mútuo.

É necessário capacitar o indivíduo para que ele seja capaz de decifrar e interpretar o mundo em que está inserido, ou seja, para que ele tenha a habilidade de analisar a realidade e, assim, conceber estratégias para transformá-la conforme necessário, de modo a tornar o mundo um espaço para compartilhar conhecimento e edificar a paz.

Conforme Kramer (2003), a cultura é uma fusão de heranças, práticas, valores, narrativas e vivências que se expressam por meio das danças, das vestimentas, da música, das festividades etc. A autora argumenta que a criança precisa compreender e experimentar a cultura em que está imersa, para então se integrar à construção cultural, que é dinâmica e, portanto, está em constante evolução.

As expressões artísticas derivam das manifestações culturais, assim, é crucial que as crianças as experimentem e criem, pois, desse modo, podem reconhecer-se como também agentes dessa cultura. Contudo, para isso, é essencial que a criança tenha oportunidades para fomentar a inventividade e a expressão genuína, e que, nesse processo, possa se entender e compreender os outros, constituindo-se de forma integral.

As artes, em todas as suas formas, exploram, inevitavelmente, a expressão, a inventividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de um indivíduo. As artes visuais assumem uma função de grande importância no processo de aprendizado e integração social da criança. Nesse contexto, Bessa destaca que:

Quando a infância se envolve em atividades artísticas de maneira consistente, o progresso se acelera. Ela pode alcançar um nível de expressão madura que transcende o comum. Por outro lado, a expressão artística reflete uma singularidade, liberando tensões e energias, estabelecendo uma disciplina interna de pensamento e ação que promove a manutenção do equilíbrio vital para um aprendizado fluido e uma integração social sem obstáculos (BESSA, 1972, p. 13).

A expressão livre revela a essência da personalidade, implicando em exteriorização e representação. Apesar da espontaneidade que geralmente caracteriza a infância, as circunstâncias sociais e materiais frequentemente limitam a expressão das realidades subjetivas.

Através da pintura, do desenho, da escultura e de outras formas de arte visual, os desejos são concretizados, as necessidades são satisfeitas e o Eu é afirmado, permitindo à pessoa se revelar para si mesma. Ao praticar a expressão livre, a criança liberta sua subjetividade e se autoconhece cada vez mais.

Alencar (1990) identifica fatores que inibem o potencial criativo, como o receio de críticas e a crença de que o talento é privilégio de poucos. Ela argumenta que a sociedade impõe esses medos através de valores estabelecidos, que são transmitidos, muitas vezes, às crianças, por meio de proibições e repreensões dos adultos. Essas barreiras emocionais e culturais prejudicam a concepção da arte como algo criativo e não apenas reprodutivo. A apatia, a insegurança, o medo, a sensação de inferioridade e a autoimagem negativa são obstáculos emocionais que inibem pensamentos inovadores e criativos.

O autoconceito, conforme Alencar (1990), é a percepção subjetiva que cada indivíduo tem de si mesmo. Ele é um fator determinante da identidade e pode ser positivo ou negativo, como por exemplo: "Eu sou habilidoso, mas muito tímido". Essa dualidade destaca tanto os aspectos positivos quanto os negativos da personalidade, embora algumas pessoas tenham um autoconceito predominantemente negativo.

É possível superar essas barreiras emocionais e o papel do educador é crucial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades e talentos dos alunos.

As artes, ao fornecer estímulos positivos, podem contribuir significativamente para a construção de um autoconceito que valorize as habilidades sobre as dificuldades, elevando a autoestima dos estudantes.

A educação vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e históricos, incluindo também a humanização, o estímulo ao crescimento intelectual, emocional e cultural das crianças, visando a internalização de valores como solidariedade, curiosidade e desejo de mudança, sensibilidade, significado e vitalidade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Com base em Fusari e Ferraz (1999), é inviável conceber a arte unicamente como visual, considerando que a música, o drama e a movimentação estão conectados a esse domínio. O foco deve ser orientar os estudantes para que "explorem e experimentem elementos técnicos, inovadores, representativos e expressivos nessas esferas" (Fusari, Ferraz, 1999, p. 20).

É imperativo que o docente planeje suas aulas de forma a cativar todos os educandos. Assim, tal qual em outras matérias escolares, a aprendizagem ocorrerá por meio da resolução de desafios.

A responsabilidade da instituição de ensino em relação à arte consiste em colaborar com o docente para ampliar e aprimorar o conhecimento dos alunos. Todavia, para enriquecer suas práticas pedagógicas, o professor precisa compreender as concepções artísticas e estéticas de seus alunos e saber como guiá-los em suas produções.

Frequentemente, a criança é exposta a modelos veiculados pela mídia; todavia, é incumbência do professor estimular seu senso crítico. Quanto mais o aluno interage com obras de arte, seja por meio da música, do teatro, da dança ou das artes visuais, mais aguçada será sua sensibilidade, memória emotiva, imaginação criativa, e ele poderá desenvolver uma consciência mais ampla de si mesmo e do ambiente ao seu redor.

O papel da escola na educação infantil é apresentar às crianças o universo da arte, pois é por meio da prática artística que podemos expressar nossa identidade, emoções e pensamentos. Durante muito tempo, a escola considerou a Arte principalmente como um meio de expressão e comunicação de sentimentos e conhecimentos relacionados a outras áreas, visto que possibilita a

expressão e, como técnica, contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras que auxiliam na criação de outras formas de representação além da escrita.

As transformações na Arte e na visão da Educação resultaram, ao longo do tempo, em definições que se entrelaçam no que hoje denominamos Arte-compreensão na escola.

Na trajetória da educação formal, a Arte sempre teve presença marcante, e os propósitos para seu ensino evoluíram conforme os princípios adotados pela Escola em cada época. Contudo, a interpretação dos usos da Arte na Educação não se limitou ao papel atribuído à escolarização, pois o conteúdo e a própria trajetória da Arte, em sua vastidão de dimensões, permitiam que fossem atribuídos significados e funções diversos.

A criança busca seus próprios modelos sem intervenção direta do professor em seu processo criativo. O docente atua como facilitador de experiências, criando o ambiente propício para o livre desenvolvimento das crianças.

[...] se anteriormente a escola negligenciava as necessidades infantis, os progressistas enfatizavam excessivamente essas necessidades; se as aulas convencionais eram rigidamente estruturadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos quanto a qualquer forma de ordem; se a educação tradicional visava objetivos predefinidos, os progressistas frequentemente permitiam que as aulas fluíssem; se a educação tradicional desconsiderava as peculiaridades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizavam indevidamente a importância de ensinar somente o que a criança desejava aprender (EISNER citado por BARBOSA, 2002, p.81).

A abordagem educacional centrada na criança e nas metodologias de aprendizagem, influenciada por insights da Psicologia e alinhada aos ideais modernistas da Arte, promoveu a concepção de que a Arte na escola serviria à autoexpressão e que o professor não deveria intervir, pois o processo criativo se desenvolve de forma natural em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A expressão artística no ambiente escolar emerge como um convite à emoção. Enquanto as disciplinas científicas ocupavam a esfera do intelecto, a Arte, por sua vez, acolhia os domínios emocionais e sensoriais. A instituição educacional detém parte da responsabilidade na moldagem dos indivíduos, na formação sensível do olhar sobre o pensamento e sobre o universo ao redor.

A escola transcende a mera instrução em leitura, escrita e cálculo, devendo adentrar territórios além do imediatamente pragmático. Assim, é essencial que a escola se engaje na sensibilização dos jovens, proporcionando experiências de descoberta e fomentando a expressão do estudante, permitindo-lhe explorar sua identidade e observar o mundo com curiosidade e sensibilidade.

Dado que a arte é um legado universal, manifestando-se em diversas culturas, o aluno, ao se envolver com ela, expandirá seu entendimento das múltiplas culturas, valorizando o que é característico de sua própria herança cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem a arte não apenas como um veículo de conhecimento, mas também como uma coleção de expressões singulares de uma cultura, promovendo uma ponte entre ciência e arte, ao afirmar que "para um cientista, uma expressão pode

ser bela, enquanto para um artista plástico, as relações entre luz e forma são desafios a serem resolvidos visualmente" (PCN - Arte, 1997, p.27). Dentro desse documento, são exploradas diversas formas artísticas, incluindo música, dança, artes visuais e teatro.

As artes reúnem um vasto repertório de conhecimentos essenciais para a formação do indivíduo, contribuindo para um desenvolvimento significativo, criativo, acessível e cognitivo, promovendo a interação social, elementos cruciais no processo educativo durante a infância.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A expressão artística não surge no vazio, mas é moldada pelo ambiente social em que se insere. Ela representa um processo que influencia a natureza humana e não pode ser rigidamente definida. Sua essência é única e individual, sendo fortemente influenciada pelas diferentes culturas.

Da mesma forma, a educação não existe isoladamente; ela é um ato criativo que se desenvolve dentro de um contexto social. Se separada desse contexto, perde sua essência e o estímulo necessário para promover a aprendizagem de maneira plena e significativa.

Adaptar-se a uma educação prazerosa é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. A educação por meio da arte capacita o indivíduo a interagir com o mundo, estimulando a capacidade crítica e intelectual para a recriação de ideias e ações conforme suas próprias escolhas.

Desde a infância, as crianças utilizam o desenho como forma de representar a realidade. Desenhar, pintar ou construir são processos complexos nos quais a criança reúne diversos elementos de sua experiência para criar algo e significativo.

Segundo Lowenfeld (1977), o método criativo no qual a criança escolhe, comenta e reformula elementos é de extrema importância, pois direciona parte de si para a expressão artística, comunicando pensamentos, sentimentos e emoções. Nessa fase, é crucial que a criança tenha liberdade para se expressar sem a influência de adultos, permitindo que explore cores e técnicas de pintura de forma autônoma.

Muitas vezes, sem perceber, os adultos interferem no processo criativo e dificultam que a criança utilize a arte como meio de autoexpressão. A arte, conforme Lowenfeld, é uma área do conhecimento que engloba o desenvolvimento e a prática da linguagem visual.

Durante essa disciplina, a criança entra em contato gradualmente com essa linguagem, de acordo com sua idade. Além de proporcionar oportunidades de autoexpressão, as artes visuais são reconhecidas como um meio importante para o desenvolvimento social, pois por meio das aulas de arte surgem amplas possibilidades de interação social e compartilhamento de conhecimento.

As artes têm o potencial de aprimorar:

O progresso físico, que governa a coordenação do corpo, influencia o traço e manifesta habilidades. - Progresso Cognitivo, o conhecimento disponível para a criança enquanto

desenha é apreciado na gradual compreensão que ela adquire de si mesma e de seu ambiente. - Progresso Emocional, o desenvolvimento está intimamente ligado à profundidade de conexão que a criança estabelece com sua criação, que pode variar de baixo envolvimento, com repetições padronizadas, a alto envolvimento quando se dedica a representar algo verdadeiramente significativo para ela. - Progresso Estético, quando são capazes de cultivar o pensamento, a sensibilidade e a percepção para a expressão de um todo coerente. - Progresso Perceptivo, a variação de cor, forma, contorno e textura pode evoluir à medida que a criança é exposta a essas e outras experiências perceptivas. Progresso Criativo, pois desde os primeiros traços as crianças conseguem criar suas próprias formas e incorporar nelas algo de sua própria essência. (LOWENFELD, 1977, p.37 -38).

No entanto, é crucial estar atento à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao ensino das artes, já que cada aluno percorre um caminho evolutivo singular, enriquecido por experiências pessoais. O educador desempenha um papel essencial nesse processo, enriquecendo essa jornada por meio de atividades criativas que estimulam o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, adaptadas a cada estágio de desenvolvimento.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a promoção de práticas criativas tem no desenho seu ponto de partida. Segundo Filho (2001), esse documento não prescreve um método rígido, mas oferece orientações aos professores que atuam na educação infantil. Assim, cabe às equipes pedagógicas das instituições decidirem se adotam ou não as sugestões apresentadas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a educação das crianças deve ocorrer em um ambiente adequado, com acesso a informações culturais que contribuam para seu desenvolvimento e interação na sociedade. Somente um processo educacional enraizado na interação social pode contribuir para a construção da identidade individual, baseando-se no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Arte como componente curricular essencial em todas as etapas da Educação Básica. Os professores desempenham um papel fundamental ao garantir que as linguagens artísticas não sejam apenas ferramentas, pois muitas vezes a Arte não recebe a mesma valorização que outras disciplinas, não sendo reconhecida como uma área de conhecimento com características que merecem igual atenção e planejamento por parte dos educadores.

Dessa forma, Cross (1983, p.110) argumenta: “Não é possível conduzir uma aula de arte na escola sem considerar a natureza da arte, da cultura, do planejamento, de tudo o que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos dentro dela”.

A falta de formação dos professores em arte faz com que eles ajam com base em suas percepções pessoais sobre a Arte e seu ensino, moldadas por suas experiências individuais. Para a criança, um simples lápis sobre um pedaço de papel pode significar muito mais do que meros rabiscos, pois é por meio do desenho que ela expressa suas ideias, pensamentos e sentimentos. Desenhar, para ela, é tão natural e prazeroso quanto brincar. Ana Mae Barbosa (2000, p.73) destaca:

É essencial que os educadores reconheçam que não todo método de instrução artística atende à meta de fomentar a inventividade, assim como é fundamental situar a expressão artística infantil no contexto mais amplo da inventividade global do ser humano.

Diante dessa proposição, torna-se crucial examinar a maneira como o ensino das artes tem sido implementado nas instituições educacionais e os possíveis prejuízos causados pela interferência inibitória dos adultos no processo criativo dos pequenos.

É por meio da prática artística que as crianças podem dar vida às suas próprias criações, explorando e descobrindo as diversas vias da inventividade. O professor pode enriquecer esse momento ao disponibilizar aos alunos uma variedade de recursos como: grafites, lápis coloridos, gizes, carvões, canetas, tintas, entre outros, e uma diversidade de suportes como: caixas, latas, papéis variados, papelão, tecidos, plásticos, lixas, terra, e assim por diante.

O docente tem a capacidade de construir, juntamente com seus estudantes, um ambiente repleto de possibilidades, repleto de conhecimento, vitalidade e aspirações, um espaço onde as crianças possam vivenciar plenamente sua infância, de maneira autônoma e criativa, atuando de modo ativo e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obtenção de conhecimento valioso por meio da expressão artística é um procedimento enriquecedor que encoraja a inventividade, a manifestação individual e a ligação com o entorno que nos cerca.

Ao introduzir a arte na instrução, os estudantes têm a chance de investigar ideias de maneira peculiar e profunda, estabelecendo significados que resistem além do espaço de aula.

Por meio da expressão artística, os aprendizes aprimoram capacidades intelectuais, emocionais e sociais, ampliando suas visões e reforçando sua habilidade de compreender e apreciar a diversidade do saber e da vivência humanos.

Dessa forma, a arte não somente enriquece a formação educacional, mas também alimenta o espírito, fomentando uma aprendizagem genuína e revolucionária. É crucial valorizar e encorajar continuamente a obtenção de conhecimento valioso por meio da expressão artística, capacitando indivíduos a se tornarem pensadores analíticos, inovadores e empáticos em um ambiente em contínua transformação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**, São Paulo, Cultrix, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BESSA, Marylda. **Artes plásticas entre as crianças**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, César [et al.] **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Resende. **Metodologia do ensino de arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). **Em defesa da educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF DRAWING IN THE 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

O presente trabalho aborda a importância do desenho para o desenvolvimento infantil. A temática deste trabalho surge da dificuldade que as crianças enfrentam em expressar seus sentimentos, emoções e rotina através do desenho. Observando tal realidade nas escolas, é possível notar lacunas deixadas durante a realização das atividades de pintura pelas crianças, uma vez que muitos professores limitaram sua criatividade ao fornecerem cópias prontas para serem reproduzidas pelos alunos. Com frequência, alunos no Ensino Fundamental já não fazem suas produções espontâneas de forma livre, pois desde a Educação Infantil não são incentivadas, onde muitas vezes, tiram-lhe a liberdade de se expressar na sua única forma de ser ela mesma, sem interferência do adulto. Sabe-se que o desenho é importante em qualquer momento da vida, especialmente na Educação Infantil, pois é à base da formação e desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil retrata a fundamental importância de trabalhar a arte com as crianças a fim de construir e representar sua imaginação, criação através do desenhar, pintar, dançar, cantar, brincar de forma lúdica, este fazer é necessário. Desta forma, é importante que o professor respeite o desenho da criança, pois ali está toda sua história e cultura é valorizar a realidade e pôr em contexto esse é o papel da escola. O desenho sempre fez parte da humanidade para comunicação, expressão e na beleza designada pela criatividade do homem até hoje nas artes contemporâneas são bem representadas por fiéis e grandes artistas.

Palavras-chave: Arte; Desenho; Expressão Lúdica; Crianças.

ABSTRACT

This paper deals with the importance of drawing for children's development. The subject of this work arises from the difficulty children face in expressing their feelings, emotions and routine through drawing. Observing this reality in schools, it is possible to notice gaps left during children's painting activities, since many teachers have limited their creativity by providing ready-made copies for students to reproduce. Often, pupils in elementary school are no longer free to produce spontaneously because they have not been encouraged to do so since nursery school, where they are often deprived of the freedom to express themselves in the only way they can, without interference from adults. It is known that drawing is important at any time of life, especially in Early Childhood Education, as it is the basis of the child's formation and development. The National Curriculum Framework for Early Childhood Education portrays the fundamental importance of working with art with children in order to build and represent their imagination, creation through drawing, painting, dancing, singing, playing in a playful way, this doing is necessary. It is therefore important for teachers to respect the child's drawing, as it contains all their history and culture, and to value reality and put it into context is the role of the school. Drawing has always been a part of humanity for communication, expression and the beauty designated by man's creativity. Even today, contemporary arts are well represented by faithful and great artists.

Keywords: Art; Drawing; Playful expression; Children.

INTRODUÇÃO

Erroneamente, o desenho infantil tem sido visto apenas como mera distração ou brincadeira. O desenho é sem dúvida uma das mais importantes atividades artísticas inseridas na escola, pois é por meio dele que nasce o mundo imaginário, o mundo dos símbolos. Desenhando, a criança representa. Desenhar é um exercício importante de iniciação ao mundo simbólico e que possibilitará um eficiente aprendizado da leitura e escrita.

Quando começa a desenhar, a criança o faz por diversão, para brincar e assim realiza uma criação, expressa suas emoções, suas vivências por múltiplos caminhos. Os primeiros traços infantis são denominados garatujas, os quais envolvem os rabiscos até que se transformem em desenhos. O traçado até então linear passa a ser circular, e gradativamente a criança apropria-se de todo o espaço do papel, interpretando o mundo ao seu redor. Essa é uma importante etapa no desenvolvimento infantil, pois é o início da expressão que conduzirá ao desenho, à pintura, assim como à palavra escrita. Portanto, é de grande importância estimular a construção do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, estimulando o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção. Refletindo sobre as informações questionadas, busca-se neste artigo, mostrar a importância do desenho para o desenvolvimento infantil.

Pretende-se, com esse trabalho, contribuir para a reflexão sobre a importância e as contribuições do desenho infantil, observando-o como recurso educativo capaz de facilitar o desenvolvimento da imaginação, o cognitivo e o social, e salientar que o desenho e o grafismo desempenham uma habilidade muito importante para a escrita e a leitura.

O DESENHO NA SOCIEDADE

O desenho está presente na sociedade desde as primeiras civilizações, sendo utilizado como recurso gráfico para transmitir ideias, conceitos, histórias, facilitar atividades comerciais, entre outras coisas. Desde o homem pré-histórico se faz uso de desenhos, desenhos esses que pesquisadores encontram registrados nas paredes das antigas cavernas e que se constituíram como meio de expressão para revelar a sua forma de viver e a maneira com que transmitiam os seus conhecimentos e as experiências vividas naquela época. Com o passar do tempo e a partir das transformações sociais, esses desenhos se aperfeiçoaram e adquiriram formas mais elaboradas.

Como salienta Zatz (2002, p. 20),

Em cada sociedade, o desenho assumiu um papel diferente. Por exemplo, no Egito era usado como meio de expressão manifestado nos antigos templos e túmulos construídos pelos povos desta região. Em outras civilizações, como na Mesopotâmia, o desenho beneficiou a elaboração de mapas cartográficos que facilitaram as atividades comerciais desenvolvidas pelos povos ocidentais e orientais. Aos poucos, o desenho passou a ser representado em diferentes materiais, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente, no papel conhecido atualmente.

Derdyk (1993, p.10) complementa dizendo que, do passado ao presente, vemos que o homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posterioridade. Deste modo, o desenho sempre foi significativo para a trajetória humana, e ainda contribuiu para o desenvolvimento da linguagem nas antigas civilizações, como também propiciou o nascimento da escrita. Percebemos assim que, ao longo da história, o desenho tem adquirido diferentes sentidos e sido executado com os mais diferentes propósitos, adquirindo um sentido social, uma vez que tudo possui uma forma gráfica.

Como salienta Derdyk (1993, p.10),

O desenho é uma linguagem muito antiga e permanente, sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra.

Nas palavras da autora, analisamos que o desenho faz parte da vida humana desde a invenção da humanidade, sendo assim perpassou por diferentes caminhos ao longo da história e evolução do homem. Como destaca Zatz (2002, p. 20), “desde a pré-história que os homens, [...] tinham a mesma necessidade de que nós de comunicar o que estavam pensando e sentindo. Devem ter feito isso de várias formas. Umas delas foi desenhando e pintando”.

Comose pode observar, a necessidade de comunicar-se é inerente ao homem, estando presente desde a pré-história, e o desenho é a forma de comunicação usada pelo homem primitivo,

que podemos observar ainda hoje, nas paredes das cavernas. Dentre as diferentes linguagens utilizadas pelas sociedades primitivas para se comunicar, podemos considerar que o desenho foi o primeiro registro produzido pelo ser humano para se expressar graficamente. Entretanto, ainda é comum a visão de que o desenho é apenas uma atividade prática, em que só se trabalha as habilidades manuais, vendo o desenho apenas como ação, dissociando-o do pensar. Contudo, há uma estreita relação entre “pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação”.

A arte de desenhar desperta nos seres humanos a sensibilidade, pois para que a imagem apareça no papel, ou em qualquer outro material, vários sentidos perceptíveis do nosso corpo trabalham: a visão, o pensamento criativo, o gosto sensitivo pela forma, cor e a percepção de outros saberes.

A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Da mesma forma que o desenho constituiu-se como forma de expressão para as civilizações primitivas, ele continua sendo a primeira manifestação gráfica da criança. Desde a mais tenra idade a criança já busca deixar suas marcas. Ao desenhar, a criança registra as suas alegrias, suas descobertas, suas fantasias, suas tristezas e descreve o mundo à sua maneira.

Geralmente quando ouvimos falar em desenho, logo associamos à representação de objetos, ideias, de alguma imagem ou figura, e até mesmo, a uma atividade gráfica reduzida a lápis e papel. Entretanto, os estudos na área demonstram que o desenho constitui um modo de expressão particular da criança, o qual não só revela os seus sentimentos, seus desejos, suas ideias, suas vontades e as suas experiências, como também exprime a sua concepção de mundo através das diferentes maneiras de representar o ambiente a sua volta.

É importante considerar também que o desenho encontra-se presente no cotidiano de uma criança, nas mais diversas atividades humanas, seja ao abrir um livro e deparar-se com uma figura, na ilustração de uma revista ou jornal, nas obras de arte, no caderno utilizado na escola, nas revistas em quadrinhos, no esboço de um mapa, dentre outras representações. Por apresentar uma natureza transitória e tão versátil, o desenho é utilizado em vários momentos de nossas vidas. Como salienta Moreira (2009, p.26),

O desenho assume várias possibilidades para a criança, a “possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar [...]”, o desenho como possibilidade de criar, cantar, sonhar, e outras finalidades. Esta linguagem gráfica “marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio”.

De acordo com a autora, a criança, ao desenhar, pode utilizar também outras linguagens, como: o brincar, cantar, falar, dentre outras formas de expressão. À medida que a criança cresce, constantemente notamos as mudanças ocorridas em seus desenhos. Desta forma, em cada idade, a criança apresenta características peculiares e diferentes maneiras de desenhar. Estas maneiras

de desenhar não são idênticas em todas as crianças. Temos que levar em conta, além das suas características individuais, os fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais de cada criança. Sendo assim, algumas classificações foram elaboradas para nomear as etapas e os estágios evolutivos do desenho infantil, tendo como base os aspectos sociais, culturais e psicológicos da criança.

O SIGNIFICADO DO DESENHO PARA A CRIANÇA

Ao observar o desenvolvimento e estudar o desenho infantil, pode-se facilmente destacar que, em algum momento, toda criança pede papel e lápis para desenhar e, não tendo em mãos materiais convencionais como estes, faz uso de outros materiais para deixar sua marca nas mais diversas superfícies: na parede, nos muros, nos móveis, na areia, entre outros.

Utilizando-se de lápis, giz, ou até mesmo uma pedra, gravetos, cacos de tijolos, carvão, tinta etc. Qualquer criança, mesmo enquanto está ainda aprendendo a andar e a pronunciar as primeiras palavras, ao apropriar-se de um lápis ou qualquer outro objeto semelhante, impulsionada pela alegria e pelo prazer dos movimentos descontrolados de suas mãos, descobre paulatinamente nas pontas dos dedos que pode exibir nas folhas de papéis emaranhados de traços. E, mais do que simples traços, estes se revelam como fonte rica de alegria e tornam-se um verdadeiro fascínio para a criança. Vale destacar o que diz Derdyk (1993, p. 56),

No início, ao emitir os seus traços, a criança rabisca não só o lápis no papel, mas sente prazer no seu gesto ao deixar uma marca impressa em qualquer superfície, seja “o rastro de uma vareta na areia da praia, o risco do caco de tijolo no muro e na calçada, a marca do giz na lousa, os furinhos feitos com o dedo na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, a marca da ponta do dedo no vidro embaçado”.

É brincando e fantasiando que ela vai deixando o seu rastro, o seu registro, a sua expressão, e gradativamente vai contando do seu jeito a sua história. Entre os seus riscos e rabiscos, se aventura no mundo mágico dos desenhos e através deles revela os seus desejos, suas conquistas, evoca novas descobertas, revive as suas alegrias, seus medos, suas angústias, e acima de tudo retrata toda a beleza eterna de sua infância. Assim, como revela Derdyk, não dá para nos tornarmos íntimos e conhecedores de uma criança, se não compreendermos a essência da sua linguagem gráfica, o desenho.

RABISCO: AS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES GRÁFICAS DA CRIANÇA

No início do desenvolvimento gráfico toda criança passa pela essa fase gráfica, o qual determina a forma de rabiscar, no entanto, não parecem preocupadas em preservar seu trabalho e frequentemente cobrem os traços anteriores, rabiscando sobre eles.

O braço da criança, ao mover-se para frente e para trás, faz com que ela geralmente produza rabiscos ondulados. Ela se mostra impressionada com esses traços, atividade com a qual demonstra que não teve intencionalidade. Com tal prática, a criança se apropria do espaço do papel e aprende a ser capaz de manter seus rabiscos dentro dos limites da folha de papel. Com o tempo, se apropria de movimentos mais controlados do antebraço, da mão e até do movimento dos dedos.

A pesquisadora Rhoda Kellogg (apud SILVA, 2009) identificou vinte tipos de rabiscos básicos entre sua grande coleção de desenhos infantis. São formas pré-figurativas, contudo não são etapas necessárias para o começo do desenho figurativo, de modo que não há preocupações, se alguma criança não produzir alguns desses padrões. A criança não precisa necessariamente passar pela fase do rabisco para chegar ao desenho figurativo, assim como não necessita abandonar os rabiscos ao fazer desenhos figurativos. Rabiscar deliberada e repetidamente pode indicar o processo de dominar determinadas formas.

Ao abordar as ideias de Corrado Ricci – famoso crítico em Artes, que iniciou seu estudo sobre o desenho infantil há cerca de cem anos, Cox (2001) relata que, num dia chuvoso da década de 1880, Ricci correu para buscar abrigo; enquanto esperava a chuva passar, uns rabiscos na parede atraíram sua atenção. Viu alguns desenhos encantadores e muito desajeitados que qualquer pessoa reconheceria como feitos por mão infantil. Assim começou o interesse e o estudo sobre a arte infantil.

Há padrões de maturação universal para se desenhar. Toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto os balbucios desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos. Todas as pessoas sofrem influências externas nas imitações e no desenho, principalmente na infância.

Desde a mudança do século, acredita-se que as crianças são possuidoras de impulsos já enraizados internamente, portanto precisam ser estimulados para assim desenvolver a criatividade. Segundo Viola (1936 apud BARBOSA, 2005, p. 10), quando a criança não sofreu os estragos do adulto, ela manifesta a si próprio nos trabalhos:

A arte das crianças de dois a oito anos parece ser espontânea, fluem de fontes interiores de criatividade, contendo símbolos universais. Por isto, a nossa maior atenção é dispensada nos estágios de desenvolvimento, tendo como consequência a maior parte de nosso conhecimento adquirido por meio das observações feitas durante esses anos de desenvolvimento. Viola reconhece o efeito natural que a criança leva das práticas, e desaprovações dos seus professores que analisam só aquilo que lhes é conveniente, deixando que as crianças corram o risco de copiar ou imitar, conforme as influências do tradicionalismo.

Por meio de investigações feitas por vários anos Wilson e Wilson (1976 apud BARBOSA, 2005, p.61), observaram que:

as crianças mais bem-dotadas e produtivas em arte desenhavam primariamente a partir de imagens diversificadas. Crianças observadas trabalhando a partir dessas fontes estavam bastante avançadas em suas habilidades de construir ideias visuais e na representação de coisas como esboço, perceptivas ações em seus desenhos.

Barbosa (2005) ainda ressalta duas das mais importantes teorias referentes à natureza do desenho. Para Dade Harris e Rudolf Arnheim os desenhos são representações da realidade. Harris vê o comportamento demonstrado do desenho como um espelho do desenvolvimento cognitivo ou de maturidade intelectual. Nos estudos, eles admitem que o desenho de um objeto não é de modo algum uma representação, mas um signo.

No processo de aprender a falar, usam-se signos verbais, aprendidos ao ouvir a sonorização destes signos por outras pessoas – a palavra; por meio das imitações dos sons ouvidos e das observações, a criança aprende a formar seus próprios signos.

Cox (2001) relatou experiências com as teorias baseadas em estudos de Luquet (1927), realizadas com sua própria filha e reproduzidas em seu livro, também denominado “O desenho infantil”. O autor foi um dos primeiros teóricos a se interessar pelo desenho infantil e analisar uma abordagem cognitiva; também sustentava que o modelo interno é fundamental para a ideia que a criança tem do objeto.

O desenho é a primeira atividade produtiva da criança. Uma segunda influência estrangeira foi trazida por Lowenfeld e Brittain (1977), segundo o qual a maneira de desenvolver a capacidade criadora de uma criança seria proporcionando oportunidade de criar com os conhecimentos que ela possui no momento. Eles denominaram esses primeiros rabiscos infantis, as garatujas, como sendo de três tipos:

1. Garatujas desordenadas – traços fortuitos, feitos ao acaso, sem domínio motor, que traduzem a gradual conquista da coordenação motora, do gesto intencional – não representam nada, a não ser a traduções de movimento puro, que progressivamente vão se tornando movimentos controlados. A folha de papel não é restrição, pois o chão, as paredes, os móveis, tudo pode ser suporte para o grafismo recém-descoberto.

2. Garatuja ordenada – ou controlada, mostra a conquista do gesto intencional. É a conquista do mundo simbólico – a partir dessa fase os rabiscos significam algo, projetam-se para alguma coisa fora deles, deixando de ser simples rabiscos, agora são símbolos.

3. Garatujas nominadas – fase em que a criança atribui nomes às suas garatujas – mesmo que ilegível e imperceptível para os adultos – agora essas garatujas já representam algo para ela.

As garatujas não fazem sentido para os adultos, mas não podemos esquecer que para as crianças ela é de grande valor e importância, pela qual devemos mostrar interesse, oferecer incentivo e confiança no desenvolvimento das suas atividades motoras.

No final do século XIX, o ensino do desenho era denominado Educação Artística, posteriormente, Artes – na educação popular; foi inserido no currículo das escolas primárias e secundárias sob influência de Walter Smith, educador inglês de Massachusetts.

A Arte no Ensino Fundamental foi inserida a partir de estudos e discussões sobre a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que ocorrem principalmente nas escolas brasileiras foram constituídos os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Arte. Este documento promove orientações aos professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. De acordo com os PCNs, ao conhecer a área de Artes na sua contextualização histórica, pedagógica e estética, e ainda ter contato com os conceitos relativos às concepções do conhecimento artístico, o professor está munido-se de conhecimentos essenciais para exercer com eficiência sua atuação como educador.

O PCN de Artes foi formulado com base em orientações que reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva, onde a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações eram valorizadas. Assim sendo, as orientações propostas no PCN de Artes estão centradas na questão do desenvolvimento do aluno, ou seja, no desenvolvimento do seu potencial criador; contribuindo para a valorização da produção artística criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional.

A introdução do ensino de Arte na educação escolar brasileira incorporou-o aos processos pedagógicos e de política educacional, caracterizando e delimitando sua participação na estrutura curricular. O ensino de Arte, identificado pela visão humanista e cientificista, demarcou e mesclou as tendências e práticas pedagógicas da escola tradicional e nova. Voltado agora para o desenvolvimento do aluno, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo, por meio de práticas pedagógicas, não mais com ênfase na repetição de modelos e no professor, mas sim com ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. A implantação da Educação Artística abriu um novo espaço para a Arte, entretanto eram perceptíveis as dificuldades de base enfrentadas pelo sistema educacional na relação entre teoria e prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento (BRASIL, 1998).

A arte desempenha um papel tão importante quanto o de outros conhecimentos no processo ensino/aprendizagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); embora esteja relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e deve ser tratada como área diferenciada.

O envolvimento pessoal da criança no ato de desenhar precisa ser assegurado, como afirma Lowenfeld e Brittain (1977, p. 218):

Para que esse envolvimento seja efetivo, é preciso utilizar-se tópicos que oportunizem a identificação com os interesses particulares da criança, como por exemplo: “uma brincadeira com meus amigos”, “quando subo em uma árvore [...]”, “Como é meu quarto”, “o último passeio que fiz com minha escola”, enfim, atividades que despertem

a motivação da criança para o desenho livre, utilizando-se de sua capacidade criadora.

É importante manter uma relação entre a expressão oral e a escrita, tendo como estratégia o desenvolvimento de atividades nas quais as crianças, usando a percepção visual, façam a tradução do que interpretaram por meio de desenhos, produção de cartazes, placas, letreiros, rótulos, avisos, enfim, desenvolvem as noções de ocupação espacial, de densidade, de contraste de cor, de tamanho, de formas, de linhas, de perspectiva, ou seja, usem a memória visual e sonora no desenvolvimento da capacidade criadora da criança.

Fazer um desenho utilizando apenas pontos, linhas verticais, linhas curvas, diagonais e horizontais, quadrados, triângulos, retângulos, círculos, trapézio, linhas curvas, linhas verticais, ou, em um mesmo desenho, utilizar pontos e apenas uma das linhas ou formas geométricas. As variações são grandes, pois isso permite a liberdade de criação; a diversidade de trabalhos proporciona a apropriação do conhecimento das formas geométricas, do espaço, do desenho, levando a criança ao pleno desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Nas afirmações de Lowenfeld e Brittain (1977), o desenho como expressão da arte permite à criança um desenvolvimento emocional, físico, perceptual, social, intelectual, estético e criador.

O PAPEL DO EDUCADOR NO RECONHECIMENTO ARTÍSTICO INFANTIL

A arte exerce fundamental influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança. É no ato de desenhar que se desenvolve uma atividade criadora a qual desperta a liberdade e iniciativa na criança. Assim sendo, além de ministrar aulas, passa a ser função do educador também organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança.

O desenho é identificado como um registro do desenvolvimento infantil e de grande intensidade nas atividades da pré-escola. Ele deve ser reconhecido como uma linguagem da criança, pois mesmo não sendo instrumentada para tal atividade toda criança desenha. O desenho torna-se então uma atividade integradora, como afirma Galvão (2000).

O desenho é, na forma original do fazer artístico, a ideia da liberdade na expressão, como destaca Barbosa (1979), considerando que a arte é expressa e não ensinada. A criança deve ter estímulos para que em seu desenho, com o seu próprio traçado, sejam projetadas suas experiências de vida, que serão suas referências. No decorrer de seu desenvolvimento integral, esse traço irá adquirindo firmeza, conforme for exercitado livremente.

Lowenfeld e Brittain (1977) descrevem que a capacidade intelectual desenvolve-se na medida em que a criança traduz em seus desenhos a realidade na qual está inserida. Assim, é através do desenho, da possibilidade de aguçar sua capacidade perceptiva, a partir do exercício do seu imaginário que a criança se reconhece e se insere no meio.

Sendo a folha de papel um fragmento espacial, o qual precisa ser ocupado, desenhado, passa a ser a primeira grande conquista da criança. Seu desenvolvimento da capacidade de coordenação visual e motora possibilitam sua experiência espacial e física, mobilizando o desenvolvimento de seus conhecimentos de localização (em cima, em baixo, ao lado, dentro, fora), sensação (frio, quente, dor, prazer); tempo (dia, noite, rápido, devagar); quantidade (muito, pouco, demais); tudo podendo ser traduzido em um desenho.

O desenvolvimento perceptual da criança é trabalhado por meio do desenho, devido a sua necessidade de percepção do meio. Isso pode ser evidenciado por desenhos que ultrapassam o nível meramente visual, já que ao começar a introduzir símbolos que representam sons, cheiros, movimentos, peso, pressão etc. em seus desenhos, a criança demonstra essa evolução em seu nível de percepção.

Ao incluir outras pessoas em seus desenhos, além de si mesma, a criança passa a representar sua vivência em sociedade. Para isso, é necessário manter a criança permanentemente em contato social, fazendo com que novas formas de interação sejam estimuladas, propiciando seu desenvolvimento social. Lowenfeld e Brittain (1977) também aconselha atividades de desenhos em dupla, em grupo, pois proporcionam esse desenvolvimento à criança.

O desenho precisa ser trabalhado de uma forma mais estimulante fazendo com que as crianças ampliem seu universo cultural. As mudanças podem ser significativas se obtiverem a valorização dos desenhos das crianças, iniciando a modificação do espaço da sala de aula.

O ideal é estimular a criança desde o 1º ano de vida, de uma forma lúdica e livre. É por meio do desenho que as crianças vão adquirindo experiências importantes para sua expressão artística. Ao desenhar, a criança tem a oportunidade de expressar seu mundo interior. Para isso, é necessário que o professor compreenda as etapas do desenvolvimento gráfico infantil e valorize cada trabalho artístico da criança.

Por este motivo é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos, evitando assim a diminuição de interesse e habilidade das crianças no desenho, o que muitas vezes é considerado como uma tendência natural, sendo que os talentos artísticos de toda pessoa podem ser desenvolvidos em qualquer idade.

É indispensável que haja um ambiente que estimule a arte dos alunos, desenvolvendo valores de aceitação, amizade, permitindo às crianças, por meio de seus trabalhos espontâneos, desenvolver e revelar sua personalidade. Bessa (1972, p.33) ainda afirma que,

Seus desenhos são sempre originais – primeiro, porque correspondem a uma visão pessoal; depois, pela incapacidade de representação realista e pela ausência mesma de lógica formal que a fabulação compensa no momento da execução.

O professor é responsável por esse clima afetivo favorável à educação. A criança sente a aprovação e a desaprovação do adulto. Sendo assim, o professor é muito importante, ele estimula o processo, evita a competição, explora os efeitos. O ideal é não se apegar a técnicas, mas utilizar

algo que facilite descobertas para enriquecer seus gráficos. A tentativa de correção é desnecessária e prejudicial. A criança gradativamente organiza suas conquistas em seu próprio mundo interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil. Mais do que uma simples atividade recreativa, o ato de desenhar é uma poderosa ferramenta de expressão, comunicação e aprendizado. Através do desenho, as crianças exploram o mundo ao seu redor, externalizam suas emoções e desenvolvem uma série de habilidades essenciais para seu crescimento integral.

Através da literatura consultada neste estudo, pudemos compreender a importância do desenho para o desenvolvimento infantil. Sua aplicação é consistente nas escolas de educação infantil e observamos que sua execução promove a ampliação da capacidade criativa da criança e desenvolve significativamente sua imaginação com a aprendizagem interativa. Além disso, impacta positivamente os aspectos emocionais, motores, intelectuais, físicos, perceptivos, sociais e estéticos, ao mesmo tempo que forma pensamentos e emoções coesas também por meio de processos de organização.

Destarte, é responsabilidade do professor criar um ambiente propício e bem estruturado para os alunos junto às atividades conectadas e interdisciplinares. Assim, aumentando o conhecimento do mundo da criança através do manuseio de uma variedade de materiais e objetos que objetivam desenvolver habilidades artísticas na expansão criativa dela própria.

O impulso para representar objetos e temas do cotidiano por meio de desenhos é uma das principais motivações da criação infantil. Essa prática revela as experiências vivenciadas pela criança, o que resulta em soluções originalmente próprias. O processo criativo envolve interações sociais, recursos disponíveis e materiais acessíveis incorporados às emoções pessoais para construir um universo particular por meio dos desenhos infantis.

Logo, conhecer as fases do desenvolvimento da habilidade infantil de desenho oferece aos educadores mais uma ferramenta para entender os traços das crianças. Quando esse conhecimento é somado à análise constante dos trabalhos e se considera sempre o significado profundo que a arte pode expressar em ideias e sentimentos, isso permite ao educador guiar suas intervenções pedagógicas nas atividades artísticas elaborando propostas inclusivas que não restringem a criatividade das crianças.

É fundamental que a criança tenha oportunidades de desenhar livremente em papéis de diferentes tamanhos e texturas, bem como posições variadas e utilizando materiais diversos. Quando as habilidades motoras da criança se desenvolvem, novos estímulos devem ser fornecidos: propor ritmos distintos ou acrescentar uma caminhada enquanto expressa o que inspira;

entretenimento o desenho coletivo; criar fins específicos depois do lazer nas brincadeiras ou jogos - enfim há diversas atividades possíveis para auxiliar na melhoria dos traços das suas criações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BESSA, Mahylda. **Artes plásticas entre as crianças**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. V.1 – Brasil, 1998.
- COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.
- GALVÃO, Izabel. O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor. **Série Ideias**, n. 14. São Paulo: FDE, 1992. p. 53-61 Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_14_p053-061_c.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- PILLAR, Análise Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, Michele. A importância da garatuja. **Revista Nova Escola**. ed. 228, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-edezembro>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ZATZ, Lia. **Aventura da escrita: História do desenho que virou letra**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

EMBU A TERRA DAS ARTES

EMBU THE LAND OF THE ARTS



CRISTIANE DOS SANTOS

Pós-graduação Lato Sensu em docência e prática do ensino em história; conclusão com 450 horas em 25 de agosto de 2018; confere o título de especialista; pela faculdade campos Elíseos; professor de educação infantil; no Ceu Cei Yolanda de Souza Santa-lúcia professora.

RESUMO

Pretendo com este artigo resgatar um pouco da nossa história , a história de minha cidade , apresentando a importância de nossa história regional , partindo do micro para o macro , a importância que a companhia de Jesus teve para o surgimento e desenvolvimento de algumas aldeias do interior de São Paulo sobretudo a aldeia M'Boy ,hoje conhecida como a cidade das artes ; Embu das Artes .De uma aldeia a cidade que é hoje , pretendo resgatar um pouco da história dessa cidade desde quando era uma aldeia até tempos atuais , seu crescimento e sua expansão, e como esse contexto histórico faz dessa cidade uma cidade turística.

Palavras-chave: De Aldeia M"Boy ; a Terra das Artes ; Embu das Artes.

ABSTRACT

With this article I intend to rescue a little of our history, the history of my city, presenting the importance of our regional history, starting from the micro to the macro, the importance that the company of Jesus had for the emergence and development of some villages in the interior of São Paulo, especially the village M'Boy, today known as the city of the arts; Embu das Artes. From a village to the city it is today, I intend to rescue a little of the history of this city from when it was a village until today, its growth and expansion, and how this historical context makes this city a tourist city.

Keywords: From Aldeia M'Boy ; to Terra das Artes ; Embu das Artes.

INTRODUÇÃO

Então em 1537 Inácio de Loyola funda uma ordem depois de um sonho que teve com Jesus. Esta ordem ficaria conhecida como Companhia de Jesus, que depois de um bom trabalho feito por seus religiosos na Europa, são mandados para o novo mundo.

Chega ao Brasil em 1548, na qual deu início a seu trabalho de evangelização dos povos indígenas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, que entre todas as missões que trabalhou, a mais importante e conhecida foi a da capitania de São Vicente.

Manuel da Nóbrega depois de alguns anos no litoral segue para o sertão de Itapetininga com alguns índios e em 1553 funda uma aldeia com o nome de maniçoba de onde são expulsos, mas que depois retornam e fundam uma nova aldeia que chamavam de M'Boy.

Não se sabe precisamente o ano em que o novo missionário chamado padre Belchior de Pontes chegou à aldeia M'Boy, é cogitado que foi antes de 1690, ele é que foi o responsável pela transferência da aldeia para uma região onde ficaria definitivamente. Também foi padre Belchior que iniciou a construção da nova igreja Nossa Senhora do Rosário, conhecida hoje pelos moradores e turistas que visitam a cidade de Embu das Artes.

O artigo tem o intuito de resgatar um pouco da história regional de São Paulo e Embu das Artes, irei falar um pouco sobre Companhia de Jesus e seu trabalho que mudou o novo mundo, o surgimento da Companhia de Jesus e quando a Companhia de Jesus chegou na Aldeia M'Boy hoje, a cidade de Embu, Embu das Artes. Sabemos que o ensino de história às vezes sofre com alguns pré-conceitos porque às vezes em seus conteúdos desenvolvidos não tem nada a ver com a

realidade do aluno. O Objetivo geral deste trabalho é resgatar esse ensino da regionalidade, trabalhando sobre o micro para o macro.

Ao estudarmos a história regional estamos possibilitando a nossos alunos uma visão dessa história . Cada lugar, cidade, País, etc. , possui sua história e suas especificidades , ao trabalhar a história regional estamos trabalhando a nossa história a história desse aluno que fez e faz parte dela .

O Objetivo é entender por meio do estudo da história da cidade, como tudo aconteceu, como surgiu a cidade e todos envolvidos nesse evento histórico . Resgatar a importância de todo cidadão saber, se interessar , saber a importância de se saber sobre a história de sua cidade , como surgiu até tempos atuais .

Em tempos atuais onde existe muita informação rápida por conta das novas tecnologias, nos deparamos com muitas pessoas e alunos que desconhecem a história de forma geral e de seu bairro, cidade ,etc.

Considero esse fato de extrema importância, acho necessário que todos deveríamos saber um pouco mais sobre a história de onde moramos, por que moramos lá e em consequência é nossa história também .

Por muitas vezes me deparei com situações assim, onde o aluno desconhece a história de sua cidade e sua família também , por isso esse trabalho , se faz necessário para resgatar a importância da história regional .

Desenvolver esse projeto não será fácil visto que hoje em dia o interesse dos alunos por este tipo de estudo não é muito bom, o problema maior é desmistificar a história regional como algo chato , levando a consciência de todos envolvidos que saber história é saber sobre você , sobre ele , sobre todos nós , de onde viemos , saber história é cultural , é importante para entendermos por que somos essa mistura de raças , culturas e valores .

A COMPANHIA DE JESUS :JESUITAS

A Companhia de Jesus nasce com o propósito e objetivo de levar a palavra de Deus a todos às nações da terra e de barrar o avanço Protestante que estava ganhando adeptos onde era predominante a influência católica. Mas a Companhia de Jesus não iria contentar-se somente com trabalhos na Europa, e sim levar a todas as partes do mundo os ensinamentos de Jesus Cristo.

O fundador da Companhia de Jesus foi Inácio de Loyola que depois se tornou Santo Inácio de Loyola. Inácio nasceu no castelo de Loyola em 1491, sendo o último dos 13 filhos de D. Beltrán de Loyola e Da. Maria Sonnez. Aos 16 anos foi enviado como pajem ao palácio de Juan Velásquez de Cuellar, contador mayor dos Reis Católicos Fernando e Isabel, o que lhe permitiu estar em contato contínuo com a corte.

Na sua juventude, conscientizou-se que sua missão como cristão era a salvação do próximo, não somente a salvação individual. Para esse grandioso trabalho, era necessário um grande efetivo missionário de homens obedientes e bem determinados que contribuam como suas próprias vidas pela causa como em um exército, contudo sem a rigidez que a em uma junta militar, nem a clausura como em algumas outras ordens religiosas que agiam apenas nas periferias dos mosteiros que não expandem o progresso do catolicismo.

Então Inacio De Loyola junto com outros companheiros seguiram para a França, e em 15 de agosto de 1534 reunidos em Paris, fizeram os votos de pobreza, castidade e um terceiro voto, que eles fizeram um juramento de combate aos infiéis.

Desde então Loyola começa uma nova ordem religiosa, que desde 1537 ficaria conhecida como Companhia de Jesus. No início da ordem, sob a recomendação do Papa, os Jesuítas trabalharam apenas em obras pouco estimada por Roma, a recém-criada ordem deveria fazer apenas divulgação da fé católica e evangelização, e alguns trabalhos em casas de assistência a enfermo, nada tão expressivo.

A forma estrutural da companhia seguia a dos militares, como já descemos anteriormente, onde tendo como a primeira regra a obediência ao superior esta regra era a principal e mais importante para Loyola. Os principais objetivos da Companhia de Jesus na Europa foi barrar o avanço Protestante na península Ibérica, e em outras regiões dominadas pelos protestantes, foi desenvolvido um programa de intenso trabalho de revitalização da fé católica, e em outros pontos do mundo foram mandados um grande efetivo de missionários jesuítas.

Para fazer parte da Companhia de Jesus era necessário ser homem, a duração do noviciado, numa fase de iniciação durava dois anos; o ingresso definitivo era a partir do terceiro ano; no quarto ano era feito o voto de obediência ao Papa.

A Companhia de Jesus teve sua aprovação em 1540 pelo Papa Paulo III, depois do excelente trabalho de apostolado que fizeram em toda a Europa principalmente em regiões dominadas pelo protestantismo, que nas últimas décadas havia ganhado muita força, principalmente na parte norte da Europa e que agora estava estabilizada, graças ao grande número de jesuítas e o empenho dos missionários mandados para aquela região por Inácio de Loyola.

Os jesuítas foram bem mais aceitos pelos lusitanos do que em outros pontos da Europa. Logo que chegaram a Portugal, foram abraçados pela monarquia, que sabiam da importância que teriam na ação colonizadora das novas terras recém-descobertas por Pedro Álvares Cabral, sabendo que a ordem de Loyola visava ampliar o número de católicos, o Rei João III facilitaria a expansão dos

movimentos missionários para regiões pagãs, o empenho jesuítico ajudaria muito a coroa lusitana na grande tarefa de se impor diante dos povos que habitavam o novo mundo.

Ser um missionário significava uma nova fase do Ideal de homem religioso católico da época, a propagação da fé criou uma grande movimentação de religiosos que saíram da Europa para ensinar a palavra de Deus em outras regiões do mundo. Os religiosos que eram mandados para o novo mundo enxergavam essas novas terras e os povos que nela habitavam, como uma provação mandada por Deus para que pudessem ser santificados. Desde então quase todas as Naus que partiam rumo ao novo mundo estavam com um grande contingente de missionários religiosos, ansiosos para começarem o trabalho, nessas naus estavam outras ordens católicas, mas a superioridade numérica entre os religiosos viajantes era principalmente de jesuítas.

A CHEGADA DOS JESUITAS NO BRASIL

Os primeiros Jesuítas a chegarem ao Brasil foram o padre Manuel da Nóbrega em 1548, junto com ele vieram os padres Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Aspilcueta Navarro, e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome.

Nessa primeira metade do século, só se conhecia estreita faixa do imenso litoral onde foram estabelecidas as primeiras povoações. Entre 1532 e 1549 surgiram pequenos núcleos de população na Bahia, Espírito Santo, São Vicente e Pernambuco, vivendo de uma cultura de subsistência e de uma incipiente produção de cana-de-açúcar, resultado do trabalho de índios aprisionados. Isso era tudo, quando quase na metade do século, Dom João III, acordando do seu sonho com as índias e alarmado com as ameaças estrangeiras de ocupar o Brasil, passa a se preocupar com a colônia e decide enviar um governador-geral para o unificar a administração e organizar a defesa, prestando auxílio às capitanias que antes viviam isoladas.

Os jesuítas chegaram a um mundo totalmente novo e desconhecido, com povos que jamais interagiram e línguas que nunca haviam escutado anteriormente, um lugar onde pessoas andam nuas, com animais estranhos uma terra quente e sufocante, muito diferente da Europa .

Eles não imaginavam a quantidade de índios que viriam a catequizar, nem a quantidade de terras que deveriam cobrir para cristianizar os nativos. Os índios no início eram bem-vistos pelos portugueses e eram muito apreciados, havia com intensidade certa curiosidades por partes dos europeus.

Os índios também tinham aulas de carpintaria, marcenaria, música, catecismo , a igreja estava anexada ao colégio, as cadeiras, os bancos, a mesa do altar e as imagens dos santos eram talhadas pelos próprios índios, que também gostavam de assistir e encenar peças de teatro que ajudavam os jesuítas na conversão de outros índios, o padre jesuíta José de Anchieta foi um dos

que utilizaram o teatro como forma de catequização, percebendo ele que os índios tinham maior facilidade em aprender desta maneira.

João Ramalho, um dos primeiros colonos brasileiros, nomeado guarda-mor do campo, e o índio Tibiriçá que foi convertido e batizado pelo padre jesuíta José de Anchieta, um dos fundadores de São Paulo, subiram a serra, Nóbrega estava com planos de catequizar os filhos dos índios que habitavam sertão adentro, pois via grande dificuldade em ensinar os índios com mais idade, com isto formar uma cidade onde os recém cristianizados vivessem como se manda a religião cristã. Nóbrega chegou à aldeia de Piratininga junto com os índios e os outros jesuítas, onde junto com José de Anchieta sacerdote nascido em 19 de março de 1534, em San Cristóbal de Laguna, nas Ilhas de Tenerife, arquipélago das Canárias, região sob domínio de Espanha, fundaram o colégio, que foi inaugurado no dia 25 de janeiro de 1554, dia da conversão do apóstolo São Paulo, o colégio recebeu o nome do apóstolo que mais tarde daria também a cidade.

alguns anos depois de catequizar os índios na aldeia de São Paulo de Piratininga, Nóbrega, junto com alguns outros índios, dirigiu-se mais ao sul dos campos de Piratininga e fundou uma aldeia com o nome de Maniçoba com o intuito de ficar mais próximo dos Carijós, índios que eram vistos pelos europeus como dóceis, gentis e trabalhadores, grupo pertencente ao ramo dos Guaranis que haviam saído do Paraguai, território sob o domínio da Espanha, vindo para o Brasil fugidos da escravidão imposta pelos castelhanos. “Maniçoba aldeia que Nóbrega fundara em 1553, 35 léguas no sertão, além dos campos de Piratininga, no mesmo caminho do Paraguai, com o fim de se aproximar dos carijós, gentio sob o domínio da Espanha.

Os jesuítas começaram a trabalhar com os índios houve discórdia entre eles e os colonos, que divergiam sobre a questão da escravização indígena, condenada pela ordem jesuítica. Também havia desarmonia entre índios Tupiniquins oriundos da região e os religiosos recém-chegados com os Carijós.

Em 1553 houve um levante por parte dos índios Tupiniquins, o que não era incomum, pois esse povo já tinha fama de agir com violência contra outros povos da região, mas não era costume atacarem os missionários nem os colonos, mas somente outros povos indígenas que eles consideravam inimigos.

O ataque dos índios fora influenciado pelos bandeirantes que eram conhecidos também como bandeiras que faziam expedições colonizadoras pelo interior do Brasil nos Séculos XVI, XVII e XVIII. As expedições eram de caráter oficial, visando à conquista da terra e à consolidação do domínio português, combatendo as tribos indígenas rebeldes. As bandeiras, de caráter particular, tinham objetivos nitidamente econômicos. Eram empreendidas, sobretudo por paulistas, para capturar índios e utilizá-los no trabalho escravo para descobrir jazidas de pedras e metais preciosos, foram estes que lançaram um ataque contra Nóbrega e seus índios, que foram quase total exterminados naquela região. Padre Nóbrega ficou tão desolado com o fato ocorrido que abandonou aquela aldeia indo para sítios próximos.

O caminho que levava ao sertão poucas léguas da aldeia de maniçoba, nesta região havia muitos sítios inclusive as terras pertencentes a Fernão Dias, um bandeirante conhecido como “Velho Caçador de Esmeraldas”, depois de sua morte suas terras foram herdadas pelo seu sobrinho que possuía o mesmo nome, Fernão Dias Paes, conhecido como “o Moço”.

ALDEIA M'BOY

Os jesuítas fundam outra povoação com o nome de Bohi provavelmente em 18 de julho de 1554 com o mesmo objetivo, a catequização dos índios, esta nova aldeia estava localizada entre serras, lagos e cachoeiras, próxima de outras aldeias e de grandes rios, poucas léguas do colégio de São Paulo de Piratininga.

Terras essas como já havíamos citado anteriormente pertenciam a Fernão Dias, que instituiu na região uma fazenda onde foi morar e a batizou com o nome de um riacho que passava na vizinhança que os índios chamavam de M'Boy. Fernão Dias só foi residir nesta fazenda para melhor administrar as outras aldeias que ficavam ao redor, eram as aldeias de Itapecerica e Carapicuíba, que serviam para assentamentos de índios, escravos e agregados. A aldeia Bohi que pouco depois ficou conhecida como M'Boy ficava no meio do caminho destas outras duas aldeias. Fernão Dias construiu uma casa de taipa e um engenho de açúcar em sua fazenda.

Padre Manuel da Nóbrega firmou a missão na aldeia Bohi ou M'Boy, que mais tarde chamariam também de aldeia dos Reis Magos, não se sabe bem por que utilizavam este último nome, algumas citações dizem que a igreja da aldeia de M'Boy parecia-se com uma de outra capitania. Os jesuítas retornam a M'Boy de onde haviam sido expulsos por bandeirantes e índios, trouxeram com eles 1,5 mil índios Carijós que foram distribuídos entre as outras aldeias da região .

Iniciam a construção de uma igreja, mandada e financiada por Catarina Camacha, esposa de Fernão Dias, já em 1554 e terminada é dedicada à Nossa Senhora do Rosário, toda feita de tijolos de barro, o telhado diferente das outras construções não era de sapê, mas de telhas de cerâmica feitas de barro cozido, seu altar, era de prata, muito valioso na época.

No ano de 1624 Fernão Dias e Catarina Camacha fizeram uma escritura de doação de sua fazenda M'Boy pelo tabelião Simão Borges Cerqueira.

Com o falecimento de Fernão dias, Catarina Camacha confirma essa doação à Companhia de Jesus que, além das terras, foram também doadas aos jesuítas os índios que Fernão Dias trouxe do sertão, para que fossem evangelizados e um escravo negro. O motivo da doação da fazenda por Catarina Camacha ao colégio de São Paulo foi que seu filho Francisco de Moraes estudou e foi ordenado padre pela ordem jesuítica, as terras deveriam ser herdadas por ele, mas como os jesuítas

fazem voto de pobreza este não poderia ter posses em seu nome. Este foi o real motivo que fez com que a fazenda M'Boy, famílias que moravam nas terras doadas a missão jesuítica continhassem uma quantia de terras determinada pelos jesuítas, onde podiam trabalhar da forma que achassem melhor, mas em determinados dias deveriam trabalhar em terras da igreja, toda a produção deste trabalho era para causas sociais.

Algum tempo depois a missão estava prosperando e a aldeia crescendo, o que era natural e necessário, nesse período chega à próspera aldeia M'Boy um novo sacerdote, padre Belchior de Pontes, que mudaria a aldeia e a igreja para outra localidade.

Neste novo lugar, que também era rodeado por serras, porém, havia uma planície cercada por riachos repletos de peixes, um lugar onde a aldeia pudesse crescer, como vila e onde poderia ser desenvolvida uma agricultura mais rentável para a população que negociaria suas produções com outras vilas.

Com a construção da nova Igreja, ela foi batizada de Nossa Senhora do Rosário, o mesmo nome dado a antiga que foi construída a mando de Catarina Camacha, Apesar de a igreja ter o mesmo nome da antiga, possuía particularidades que a diferenciava, como o tamanho: esta nova igreja era bem maior, pois havia um anexo com cômodos, sendo um deles a casa paroquial, acomodação para os índios, sala de aula e cozinha, tornando-a, assim, um complexo jesuítico.

Depois de muitos confrontos, em 1759 os jesuítas foram expulsos por Sebastião Jose 'de Carvalho e Melo, o marques de Pombal, que objetivava tirar o domínio da companhia de Jesus sobre as aldeias e os índios, com essa ordem do marques, todos os bens dos jesuítas foram tomados.

Os índios que vieram para a aldeia M'boy eram os Guaranis, do Paraguai, trazidos pelos jesuítas, pois os índios da terra não aceitavam a catequização.

EMANCIPAÇÃO

O distrito foi criado com a denominação de M'boy pela lei número 93, de 21 de Abril de 1880, no município de Itapecerica. Pelo decreto estadual número 9.775, de 30 de Novembro de 1938, o distrito de M'Boy passou a denominar-se Embu.

No início do século XIX, a aldeia de M'boy estava em um período de decadência, visível no vaivém de denominação oficiais que ocorrem entre 1779 e 1880. Em 1779, passou a ser freguesia, ou seja, tinha uma capela administrada em caráter permanente por um pároco, que era mantida graças aos donativos dos moradores. No entanto, volta a ser aldeia por meio do decreto de 1832. Nova lei, lhe devolve a condição de freguesia em 1841, mas logo perde essa condição, compreende que recupera em 1869. Volta, porém, a condição de aldeia e recuperar em definitivo a denominação de freguesia em 1880. A região, porém, permaneceu na obscuridade até a década de 1920, quando D. Duarte Leopoldo e Silva, arcebispo de São Paulo, determina a primeira recuperação da igreja

de Nossa senhora do Rosário. Nos anos de 1939 a 1940, o conjunto jesuítico , que a igreja e a residência dos jesuítas , foi considerado Patrimônio Nacional e restaurado pelo SPHAN , atual Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), M'boy torna-se distrito novamente entre 1939 e 1943.

A Associação Cívica de Embu foi criada após o desligamento de Itapecerica, se tornando uma cidade independente

Em 17 de março de 1958 , reuniram –se , Carlos Koch , Horácio Wolf , Gastão Santana de Moraes , João Salvador Silva , Hideo Dega ki , Hélio Santana , Pedro Candido dos Santos , , João de Moraes , Antônio batista Medina , João Batista Medina Filho , Manoel batista Medina (SR. Nei) , Joaquim Salvador Silva , Annis Neme Bassit , Indalécio do Espírito Santo Gonçalves, Isaltino Víctor de Moraes , Afonso Carpi , Jose Marreiro , Agostinho Marreiro , Alberto dos Santos Jacob e Heliadora Pescuma Koch , para formalizar a luta pela emancipação e desligamento de Itapecerica . No final do ano de 1958 um plebiscito é realizado e o “ sim” a emancipação é vencedora.

Assim , com a denominação de Embu , é elevado à categoria de município pela lei estadual 5.285, de 18 de Fevereiro de 1959 , desmembrando –se do município de Itapecerica da Serra e Cotia , com sede no antigo distrito de Embu . constituído dos distritos sede , sua instalação verificou-se no dia 1 de Janeiro de 1960.

EMBU DAS ARTES

Localizado a apenas 27 quilômetros do marco central da Capital Paulista , o município que fica na sub-região oeste da região metropolitana de São Paulo , possui um encanto especial .

Por um lado , a igreja e Convento de Nossa senhora do rosário , localizada no centro do município , oferecem o mais antigo e rico acervo jesuítico do estado . por outro lado , a sua tradicional Feira de artes e Artesanato , realizada no centro histórico desde 1969, reúne centenas de artistas e artesãos e recebe , a cada final de semana aproximadamente , 25 mil visitantes , a cidade é servida por várias redes rodoviárias e para chegar ao município a melhor via de acesso é a rodovia Regis Bittencourt , quilômetros 279 e 282, seu perímetro total é de 45.60 quilômetros. Área total do município , 70.08 quilômetros quadrados , população 248.722 estimativas do IBGE , clima tropical temperado de altitude .

O SIGNIFICADO DO NOME M'BOY

Segundo Teodoro Sampaio historiador , os índios guaranis chamavam os espanhóis de “ M'baira , que significa o apartado , o solitário .

Os Tupi chamavam os Carijós de ‘ M'Boy por viverem afastados da aldeia , separados .

Já Leonardo Arroyo escritor , em seu livro ‘ Igrejas de São Paulo , diz que foi seu aspecto físico que deu o nome à região .

Camará Cascudo , em seu dicionário de folclore , falando de cobra boiuna , diz que M’ Boy significa cobras ; e uma preta – o próprio Teodoro Sampaio dizia também que M’Boy significa cobra .

Moacyr de Faria Jordão , Antônio Roys Montoya diz que M’Boy é uma corruptela de ‘M’Beiu” que quer dizer agrupamentos de montes .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi fundamental para entendermos a influência indígena, europeu e da igreja católica para a fundação da cidade hoje conhecida como “ Embu das Artes”, a vinda da ordem Jesuítica ao Brasil, pois sua atuação em terras brasileiras contribuíram para o crescimento das aldeias e vilas. O empenho dos missionários com a educação e a evangelização dos índios e colonos foi única Embu tem valorizado sua história com a preservação de seu Patrimônio Histórico que inclui prédios e locais , que constituem um documento importante para a memória paulistana . Embu respira arte desde sua fundação. Vimos que a história da cidade está ligada a história de São Paulo , esse artigo procurou apresentar em épocas distintas , a história , o trabalho de todos envolvidos que contribuíram para a trajetória da cidade , de Aldeia M’Boy a cidade ‘ Embu das Artes”.

REFERÊNCIAS

- CASCUDO, Câmara .**Dicionário do folclore Brasileiro** . São Paulo : Ediouro , 1972.
- JORDÃO. Moacyr de Farias (org.). **Embu de Ontem e Hoje** . Ed. do autor, 1968. **O Embu na História de São Paulo**. Ed. do autor .1960.
- TRINDADE, Raquel . **Conto, canto e encanto com a minha história ...Embu de Aldeia M’Boy a Terra das Artes** .2.Ed. São Paulo . Ed. Nova America.2010.
- Ventura , Nancy Caruso. **Índio :recontando nossa história** .São Paulo . Nova América .2004.

ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE MOTIVAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ESPORTE ENTRE 2005 E 2010

ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON THE MOTIVATION OF PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITIES IN SPORT BETWEEN 2005 AND 2010



DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

Graduação em Psicologia pela Universidade São Judas Tadeu (2013) e em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2018); Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Infante Dom Henrique

RESUMO

Na prática do esporte há uma vertente importante a destacar, que é a qualidade de vida, pois favorece a pessoa com deficiência um suporte não só no aspecto físico, como também social, afetivo, psicológico, bem como de inclusão escolar. O material utilizado para a pesquisa será composto por teses e dissertações indexadas no banco dados da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A pesquisa foi realizada no banco de dados da CAPES como verbete de acesso foi usado as seguintes palavras chaves: motivação no esporte, deficientes físicos e produção científica.

Foram levantados os dados em relação ao A Motivação de Pessoas Com Deficiência Físicas no Esporte com um total de 253 teses do mestrado e doutorado no período de 2005 a 2010, sendo que apenas 50 teses tratam do tema proposto. As demais teses não foram discutidas em tabelas por não se tratar do tema pesquisado.

Palavras-chave: Motivação No Esporte; Pessoas Com Deficiências Físicas E Produção Científica.

ABSTRACT

The practice of sport has an important aspect to it, which is quality of life, as it provides people with disabilities with support not only in physical terms, but also socially, affectively, psychologically, as well as in terms of school inclusion. The material used for the research will consist of theses and dissertations indexed in the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) database. The search was carried out in the CAPES database using the following keywords: motivation in sport, disabled people and scientific production.

Data was collected on the Motivation of People with Physical Disabilities in Sport, with a total of 253 master's and doctoral theses from 2005 to 2010, of which only 50 dealt with the proposed topic. The other theses were not discussed in tables because they did not deal with the research topic.

Keywords: Motivation in Sport; People with Physical Disabilities and Scientific Production.

INTRODUÇÃO

O estímulo para iniciação científica começa ainda na graduação, o fato se deve a importância das pesquisas científicas contribuírem para a evolução da ciência e garantirem a qualidade do conhecimento do corpo discente ainda na sua formação.

De acordo com Witter e Buriti (2007), as Universidades são instituições responsáveis por disseminar a produção de pesquisas e por meio da divulgação de

seus produtos fazer ciência principalmente nos cursos de mestrado e doutorado. O que se aborda no presente momento é um aumento e uma preocupação que a produção de pesquisa se insira também na graduação como em trabalhos deste tipo de pesquisa aqui relatado.

Segundo Witter e Buriti (2007), a produção científica é um processo que envolve uma dinâmica de descobertas, contínuo, está sempre em fase de construção, ampliação e comprovação. Fazer ciência implica descobrir conhecimento, alterá-lo, comprovar teoria, e divulgar resultados como forma de democratização do conhecimento e sua aplicação.

De fato, as pesquisas sobre produção científica são fundamentais para a melhoria e evolução da ciência, tanto na análise do que se está sendo pesquisado sobre um determinado fenômeno, bem como a qualidade e quantidade do que se está sendo pesquisado, Christofi e Witter, C. (2007).

Conforme Rudio (2007), a ferramenta própria que a ciência tem de obter conhecimento da realidade empírica é a pesquisa. A pesquisa do tipo descritiva tem por objetivo obter informação do que existe,

a fim de poder descrever e interpretar a realidade, assim como ela é. E esse trabalho exige do pesquisador persistência, dedicação ao trabalho, esforço contínuo e criatividade lembrando sempre que a pesquisa científica não pode ser fruto apenas da espontaneidade ou intuição do pesquisador, ela exige que seja elaborada seguindo métodos e procedimentos regulamentados para tal realização.

De acordo com Severino (2007) são vários os modos, de se coletar dados, de se criar ideias e de confrontar uns com os outros. É no levantamento dos fatos, na descoberta dos dados por procedimentos de pesquisa e ideias avançadas que se tem uma articulação comprovada daquilo que se quer demonstrar. É assim que se ciência se desenvolve e se constrói.

Partindo do pressuposto de considerarmos a produção científica como um alicerce, ou seja, a base de nossos estudos, a utilizaremos como meio de aprofundar nossos conhecimentos, sobre a temática: A Motivação de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no Esporte.

Por ser considerado um dos maiores fenômenos da sociedade desde o século XX, o esporte vem se ampliando em diversas subáreas, a fim de que essas possam auxiliar na demanda do crescimento da sociedade. Uma dessas subáreas, intitulada como Psicologia do Esporte tem como objetivo estudar cientificamente os comportamentos expressos pelas pessoas no contexto esportivo, expandindo e aplicando esses conhecimentos. A formação e o crescimento dessa subárea se deram através da influência da psicologia e da educação física, que nos dias de hoje sofre um embate dentro do âmbito do conhecimento e do exercício profissional.

Durante duas décadas, a psicologia do esporte pertenceu a grade curricular apenas dos cursos de educação física, sendo incluída nos cursos de psicologia apenas na década de 90 em forma de disciplina optativa sendo mais tarde incluída como estágio supervisionado.

Devido essa situação, os psicólogos optantes por essa área se obrigavam a tornar autodidatas, muitas vezes também buscando formações no exterior a fim de obterem um conhecimento específico do esporte, sendo este imprescindível.

Para Vieira e Vissoci et al (2008), no Brasil a Psicologia do Esporte apesar de emergente teve uma evolução histórica equiparada à da Psicologia enquanto área de conhecimento. Este é um ramo da ciência psicológica que traz um grande desafio para a atuação do psicólogo no que diz respeito ao esporte e ao exercício físico, o qual deve atuar como professor, pesquisador, consultor, buscando sempre o desenvolvimento desta área de atuação.

O Centro Olímpico Americano demarca três áreas de atuação previstas para o psicólogo do esporte:

a) O clínico profissional, atuante com atletas e equipes esportivas em clubes e seleções, envolvendo conhecimentos específicos sobre psicologia e esporte em sua atuação; b) O pesquisador, que desenvolvia conhecimentos na psicologia do esporte não intervindo diretamente sobre o atleta ou a

equipe esportiva; C) O educador, desenvolvendo academicamente a disciplina Psicologia do esporte dentro da Psicologia ou da Educação física;

Rubio (2000) apud Singer (1989) difunde outras áreas de atuação do psicólogo do esporte: a) O especialista em psicodiagnóstico, que se utiliza de instrumentos

para avaliar o potencial e as deficiências em atletas; b) O conselheiro, que intervém e apoia a comissão técnica e os atletas em questões grupais ou individuais; c) O consultor, que avalia e estabelece programas e estratégias buscando melhor rendimento; d) O cientista, produzindo conhecimentos da área e para a própria área; e) O analista, que é intermediário entre atletas e comissão técnica avaliando condições de treinamento desportivo; f) O otimizador, que procura através da avaliação dos eventos esportivos o aumento da performance, organizando programas para que isso ocorra.

Os profissionais da área da psicologia esportiva devem trabalhar no sentido de auxiliar e entender todos os atletas sejam eles crianças, jovens, de elite, portadores de deficiência sendo elas mentais ou físicas, pessoas da terceira idade e pessoas que queiram se utilizar da prática esportiva durante seu tempo livre ou em atividades educacionais a fim de desenvolver nestes, por meio da participação, um bom desenvolvimento da sua personalidade, além de satisfação pessoal, convívio social e boa performance.

Na prática do esporte há uma vertente importante a destacar, que é a qualidade de vida, pois favorece ao deficiente um suporte não só no aspecto físico, como também social, afetivo, psicológico, bem como de inclusão escolar.

Considerando a importância no processo de reabilitação, levando em conta a atividade física como facilitadora nos processos de lazer, melhoria na qualidade de vida, socialização, reinserção e superação de limites, diversas instituições focam seus trabalhos na atividade física e no esporte de alto rendimento voltado aos portadores de deficiência.

Conforme Samulski (2009), no Brasil, o desporto paralímpico é uma das mais bem sucedidas propostas voltadas para essa população, no sentido de desenvolver as pessoas nos seus diferentes aspectos da vida, por meio da participação nos mais diversos esportes adaptados.

As ações das instituições de pessoas com deficiência (PCD) e do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) são primordiais para que isso seja realidade atualmente.

Caminhando para esse sentido, a psicologia do esporte e a educação física dão início em suas atuações voltadas às pessoas com deficiência, buscando fundamentação nos mais diversos aspectos do conhecimento científico, não se limitando apenas a um tipo de atleta específico, desenvolvendo capacidades

psicológicas a qualquer um que tiver interesse, incluindo as pessoas com deficiência sejam elas no âmbito educacional ou profissional.

OBJETIVOS

O estudo tem por objetivo geral analisar a produção científica utilizando como base os resumos de teses e dissertações do banco de dados da Capes: A motivação dos deficientes físicos no esporte: Produção Científica entre 2005 e 2010, analisando especificamente:

- a) Tipos de Gênero;
- b) Tipos de instrumentos utilizados na coleta de dados;
- c) Tipos de análises de dados; e
- d) Tipo de pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no banco de dados da CAPES como verbete de acesso foi usado as seguintes palavras-chave: motivação no esporte, pessoas com deficiência física e produção científica. Foram levantados os dados em relação a Motivação de Pessoas com Deficiência Física no Esporte com um total de 253 teses do mestrado e doutorado no período de 2005 a 2010, sendo que apenas 50 teses tratam do tema proposto.

Para melhor compreensão dos resultados desta análise sobre A Motivação das Pessoas Com Deficiência no Esporte: Produção Científica entre 2005 e 2010, no banco de teses da CAPES foram categorizados e organizados em tabelas, as quais serão apresentadas e discutidas.

Tabela-1 Autoria da produção-banco CAPES sobre deficiência e esporte:

Gênero Mestrado Doutorado Total

F % F % F %

Masculino 15 50 9 45 24 48

Feminino 15 50 11 55 26 52

Total 30 100 20 100 50 100

Os resultados obtidos na Tabela 1 demonstram que dentre os 50 pesquisadores, 26 trabalhos eram de autoria feminina e 24 de autoria masculina. No mestrado 50% dos pesquisadores são do sexo masculino e feminino já no doutorado 55% dos pesquisadores são do sexo masculino e 45% do sexo feminino.

Para verificar se existe diferença estatisticamente significativa, aplicou-se o teste do qui-quadrado, $X^2_o=0,12$ ($X^2_c= 3,84$; $n.sig=0,05$ e $ngl=1$) indicando não haver diferença estatisticamente significativa para ambos os tipos de qualificação.

Utilizou-se também o teste do X^2 , para a categoria Doutorado. Sendo qui-quadrado $X^2_o 0,20 = (X^2_c = 3,80$; $n.sig = 0,05$ e $ngl = 1$) indicando também não haver diferença estatisticamente significativa para essa categoria.

Quanto ao total das autorias da produção científica, utilizou-se o teste do Qui-quadrado, sendo o $X^2_o=0,08$ ($X^2_c= 3,84$; $n.sig=0,05$ e $ngl=1$), verificou que não há diferença estatisticamente significativa entre os gêneros.

Tabela-2 Distribuição das teses e dissertações segundo o instrumento

Instrumentos Mestrado Doutorado Total

F % F % F %

Questionário 12 40 3 15 15 30

Escalas 0 0 1 5 1 2

Entrevista 3 10 8 40 11 22

Inventário exame clínico 0 0 1 5 1 2

Estudo descritivo 8 26,66 5 25 13 26

Nenhum Instrumento 7 23,33 2 10 9 18

Total 30 100 20 100 50 100

Para verificar se existe diferença estatisticamente significativa, aplicou-se o teste do qui-quadrado O $X^2_o= 1,55$ ($X^2_c= 5,99$; $n.sig=0,05$ e $ngl= 2$) indicou não haver diferença estatisticamente significativa para os instrumentos no Mestrado, com exceção da Escala e Inventário de Exame Clínico que não apareceram na pesquisa, O $X^2_o 0,69$

Para o Doutorado, teste do X^2 . O $X^2_o=0,69$ ($X^2_c= 3,84$; $n.sig=0,05$ e $ngl=1$) indicou não haver diferença estatisticamente significativa.

Quanto ao total dos instrumentos utilizados, utilizou-se o teste do Qui-quadrado, sendo $X^2_o = 1,66$ ($X^2_c = 7,81$; $n \text{ sig} = 0,05$ e $ngl = 3$), pode-se dizer que referente ao cálculo do X^2 quanto aos instrumentos utilizados a hipótese nula se confirma, pois não existe diferença estatisticamente significativa.

Tabela -3 Tipo de análise dos dados

Análise de dados Mestrado Doutorado Total

F % F % F %

Quantitativa 9 30 1 5 10 20

Qualitativa 21 70 17 85 38 76

Mista 0 0 2 10 2 4

Total 30 100 20 100 50 100

Para verificar se existe diferença estatisticamente significativa, aplicou-se o teste do qui-quadrado $X^2_o = 4,8$ ($X^2_c = 3,84$; $n \text{ sig} = 0,05$ e $ngl = 1$) indicando haver diferença com relação ao tipo de análise de dados, na categoria de Mestrado.

Com relação ao total do tipo de análise dos dados, utilizou-se também o teste do qui-quadrado. $X^2_o = 16,33$ ($X^2_c = 3,84$; $n \text{ sig} = 0,05$ e $ngl = 1$), indicando também haver diferença estatisticamente significativa para essa categoria.

Tabela- 4 Tipologia dos trabalhos

Tipologia Mestrado Doutorado Total

F % F % F %

Teórica 0 3 15 3 6

Descritiva 26 86,66 11 55 37 74

Experimental 4 13,33 6 30 10 20

Total 30 100 20 100 50 100

No que se refere ao total da tipologia dos trabalhos, utilizou-se do teste do qui-quadrado no intuito de verificar se havia diferença estatisticamente relevante. Dessa forma, o $X^2_o = 15,51$ ($X^2_c = 9,99$; $n \text{ sig} = 0,05$ e $ngl = 1$) os resultados apontaram existir diferença estatisticamente significativa para os tipos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permite trazer conclusões sobre o desenvolvimento da Psicologia do Esporte em termos de Motivação de Pessoas Com Deficiência.

Nota-se uma expansão sobre o assunto, que até então era de domínio apenas da área da Educação Física. As ações realizadas por instituições de

pessoas com deficiência e pelo Comitê Paralímpico Brasileiro atualmente vem colaborando para que continue essa expansão, no entanto foi observado que o assunto em questão deve ser mais explorado pela Psicologia Esportiva e pela Psicologia Escolar e Educacional.

Os resultados obtidos nos permitem analisar apenas 50 trabalhos dos 253 trabalhos indexados na base da CAPES que envolvem o tema Motivação da pessoa com deficiência física no esporte no período de 2005 a 2010.

- Os gêneros feminino e masculino no mestrado não foi observado diferença em quantidades de trabalhos publicados, já no doutorado há uma predominância do gênero feminino

- Quanto a distribuição dos instrumentos de coleta dos dados os mais utilizados foram os questionários seguidos por entrevistas com pouca diferença;

-A análise dos dados indica predominância pelo método qualitativo;

-A tipologia de pesquisa mais utilizada foi a descritiva.

Constatou-se que há uma carência de pesquisas que envolvam o tema motivação das pessoas com deficiência física no esporte.

Faz-se necessário que mais pesquisadores desenvolvam pesquisas na área contribuindo assim para a evolução da ciência.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. I.; Rodrigues, O. L.; Buriti, M. A.; Witter, G. P.; (2007). Meta-análise da produção científica sobre psicologia do idoso no LILACS (1991-2003). Produção Científica e Psicologia Educacional. São Paulo – Anadarco.

Memória e Produção Científica: Análise da Base de Dados da CAPES . (2007) Produção Científica e Psicologia Educacional. São Paulo – Anadarco.

Análise da Produção Científica sobre Psicologia Forense. In Witter, C., Buriti, M. A., Witter, G. P., (orgs) (2007), Problemas Psicossociais Análise de Produção. São Paulo- Anadarco.

Rubio, K. (2000). Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Rumos e necessidades da Psicologia do Esporte no Brasil- In: Encontros e desencontros: Descobrimo a psicologia do Esporte. São Paulo- Casa do Psicólogo.

Samulski, D., (2009). Psicologia do Esporte: conceitos e novas perspectivas. São Paulo- Manole.

Severino, A. J., (2007). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo- Cortez

Rudio, F. V., (2007). Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. Rio de Janeiro. Vozes.

Vieira, L. F., Vissoci, J. R. N., Oliveira. L. O., Vieira. J. L. L., (2008). Psicologia do Esporte: Uma área emergente da psicologia. *Psicol. estud.* vol.15 no.2 Maringá abr./jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso 12 ago. 2024.

Witter, G.P., Buriti, M.A., (2007). Psicologia Forense no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. In Witter, C., Buriti, M. A., Witter, G. P. (orgs) Produção Científica e Psicologia Educacional. São Paulo – Anadarco.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

THE ART OF STORYTELLING



EDNA MARIA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O ato de contar histórias é uma prática tão antiga, onde o contador de histórias e as pessoas que estão ouvindo a história, compartilham de uma experiência única, que só a interação com a narrativa, pode proporcionar, contribuindo assim para o crescimento das emoções e a formação de regras de convivência, para que possamos viver em sociedade. Contar histórias é referência no desenvolvimento criativo dos seres humanos e principalmente das crianças. Neste artigo, abordaremos a importância do suporte digital, uma vez que a fonte representa o contador de histórias. A performance demonstra que contar histórias de vida, traz uma riqueza de ações para quem conta e para quem escuta e que está ação ocorre simultaneamente, possibilitando a interação entre as pessoas presentes.

Palavras – chave: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

ABSTRACT

The act of storytelling is such an ancient practice, where the storyteller and the people listening to the story share a unique experience that only interaction with the narrative can provide, thus contributing to the growth of emotions and the formation of rules of coexistence so that we can live in society. Storytelling is a reference in the creative development of human beings, especially children. In this article, we will address the importance of the digital medium, since the font represents the storyteller. The performance demonstrates that telling life stories brings a wealth of actions for those who tell and those who listen, and that this action takes place simultaneously, enabling interaction between the people present.

Keywords: Storytelling; Narrator; Imagination; Fantasy.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, interessei-me pelo desenvolvimento de pesquisas sobre contação de histórias infantis na primeira infância, pois percebi a necessidade que as crianças sentiam de “viajar” em um mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se apegam aos aparelhos eletrônicos e acabam frustradas com seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis desde cedo, pois será satisfatório para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é conscientizar os leitores da primeira infância sobre a importância de ouvir e contar histórias para o desenvolvimento e socialização da linguagem, além de adquirirem o interesse pelos livros e o hábito da leitura. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a experiência em sala de aula.

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no útero, ao som da melodia da voz da mãe, contando histórias, para que a partir desse momento a criança se familiarize com os mecanismos da narrativa e com a proximidade e o carinho que a contação de histórias envolve. De certa forma, essas ações já fazem parte de estratégias de formação de leitores. Mas, além disso, sabemos que uma história contada, escrita ou falada, também nos permite ganhar em diversos níveis. Isto significa: contar histórias permite que as crianças alcancem resultados pelo menos psicológicos, pedagógicos, históricos, sociais, culturais e estéticos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam as ações, os problemas e os conflitos dessa história no nível psicológico. Essa experiência, ao emprestar, experimentar os modelos de ação e soluções apresentados na história, amplia sobremaneira o repertório de

conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a moldar a sua personalidade! Ao tomar contato com uma obra de arte, neste caso com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja em função de uma narrativa oral ou de um texto literário. Mas esta vasta experiência de “aprendizagem” nem sempre é tão facilmente decodificada como os professores e as escolas muitas vezes desejam que seja.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que estão ocorrendo na educação e ao grande interesse que cada vez mais é colocado na formação do aluno de forma plena, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente de seu papel, enquanto o cidadão enfrenta a importância de a leitura nos processos de aprendizagem humana leva em conta o fato de que lendo se aprende a interpretar os diferentes mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, o ato de criticar acontece automaticamente.

E é aí que reside a capacidade de formar leitores críticos através do Storytelling, no qual é inserido o botão mágico para despertar o apetite pela leitura. O contato com os livros deve acontecer desde cedo, não apenas por meio da manipulação, mas também por meio de contações de histórias, músicas, conversas, brincadeiras de ritmo e estímulo ao gosto da criança pela leitura. Desde então, houve interesse em focar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

O primeiro contato com obras literárias não exige o domínio do código escrito, pois a criança pode se impressionar com a história e interpretá-la até mesmo por meio de suas ilustrações. A história em seu mundo imaginário trata de relações e situações reais que a criança não compreende. Nesse contexto, a Narrativa oferece ao leitor, além de um caráter estético, um caráter pedagógico, que lhe permite desenvolver suas capacidades intelectuais sem precisar montar e desmontar palavras e decodificar símbolos.

As palavras às quais o autor se anexou acima enfatizam a importância da literatura infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas na forma escrita – em livros – mas também oralmente – por meio da contação de histórias.

Para que a criança se encontre neste mundo de sonhos e fantasia, cabe ao excelente contador de histórias transmitir-lhe a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso ao aprendizado, inicialmente não formal, mas incentivando o gosto pela leitura e pela contação de histórias, dentro e fora do ambiente escolar.

Contar histórias é mais que isso, transforma em magia o que pode ser monótono na escrita, é saber transportar uma criança para o plano imaginário e trazê-la de volta ao mundo real. Portanto, para criar essa combinação de fatores, o contador deve antes de tudo ser um bom leitor.

Por ser um leitor ávido, ter amplo conhecimento do acervo de Literatura Infantil e poder atestar seu amor pelos livros, o narrador estabelece um vínculo estreito com sua clientela por meio da leitura e busca novas fontes para que o ato de contar e ouvir, sendo um O ouvinte de uma história contada torna-se interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, as crianças iniciam o desenvolvimento da leitura, que durará a vida toda e as ajudará a compreender melhor o mundo.

Ao mesmo tempo que a criança ouve a história, o seu olhar vagueia pelas ilustrações, que imediatamente lhe conferem um significado diferente para o momento contado, estimulando a criatividade na imaginação e uma melhor compreensão dos acontecimentos. Cada criança criará em si as suas próprias imagens e isso lhe dará a alegria de ouvir a história e terá uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem regras, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com texto escrito e ilustrações de cenas, levará à observação das crianças, e o professor poderá reler as figuras, aproveitando a peculiaridade das crianças em cada ilustração resultante dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, o que faz com que a turma relaxe e interaja com a história. Dentro dessa ideia, Faria (2008) destaca uma técnica que os ilustradores utilizam para explorar uma cena ilustrativa, colocando o leitor dentro de uma casa enquanto, do lado de fora, observa os acontecimentos através de uma janela.

A criança desembaraça espontaneamente as ilustrações, conecta-se com a oralidade do professor, que é o mediador da história e das imagens, constrói uma ponte entre elas. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando afirma que:

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor durante seu trabalho em sala de aula e o exemplo que ele dá aos seus alunos lendo e demonstrando sempre intelecto e sensibilidade. (Costa, 2007)

Porém, não é apenas a leitura de uma história que “encaixa” no conteúdo que será estudado em aula. Não é apenas um recurso utilizado para atingir metas estabelecidas. O professor precisa sentir o momento dessa leitura e deixar que ele transmita o prazer de ler uma boa história, pois se o professor mediador não adquiriu o gosto pelas histórias ao longo de sua vida, como conseguirá transmitir os sentimentos aos seus alunos? Encantado pelas palavras e imaginação de cenas com espontaneidade e naturalidade? Um professor que transmite histórias na educação infantil precisa se sentir parte integrante, envolvido na história, para que a leitura chegue ao ouvinte de forma que ele também possa se sentir parte dela e que haja nela uma semente de prazer lendo boa leitura cresce.

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador pode utilizá-la não apenas como ferramenta para se familiarizar com o conteúdo, mas também para trazer

algo a mais para a leitura e desvendar o máximo possível nas entrelinhas do texto com seus alunos, proporcionando diferentes formas de interpretar e vivenciar os temas discutidos com prazer e significado.

A arte de contar histórias exige do mediador uma certa atitude perante as histórias, atitudes que podem proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e a vontade de ler ou dificultar o percurso com as palavras e causar dificuldades no futuro da sua vida. alunos.ao lidar com a construção de seus próprios textos por falta de leitura. Dentro dessa perspectiva, o papel do professor mediador é discutido a seguir com o objetivo de sugerir o crescimento pessoal e profissional desse professor.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são a base do pensamento criativo, Dantas (2010) destaca que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar uma história é vista como referência para a criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, o autor nos faz pensar que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) inclui o crescimento emocional e o estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos vivenciar esses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são potencializados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

O prazer de sentar-se em círculo e ouvir uma história adorável é conhecido há muito tempo. O sabor vem de um passado remoto e, apesar das inovações tecnológicas, estamos sempre dispostos a ouvir a história com vontade e prazer renovados. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a acreditar que a arte de contar e ouvir histórias está mais viva do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer de conectar-se com histórias através da narração oral pessoal nunca serão substituídos.

Assim, a arte de contar histórias no século XXI passa pelo resgate da ludicidade, sem a qual não há espaço para espaços de encantamento e desenvolvimento humano.

A contação de histórias no início do século XXI envolve um encontro entre a narrativa oral tradicional e o suporte digital, pois a tecnologia informática (luz no ecrã do computador) traz a necessidade de utilizar novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: contar histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que a linguagem do ambiente digital (como hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos etc.) é considerada uma ferramenta importante em contexto educacional, especialmente para a formação de críticos de leitura. .

A tradição oral se atualiza através dos corpos e vozes dos novos contadores de histórias. O Centro de Referência em Literatura e Multimídia - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo realiza práticas de leitura voltadas para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, utiliza a linguagem oral por meio da narração para promover a leitura em formato

multimídia, promove experiências em mundos de encantamento, interações mediadas entre narradores e ouvintes.

Utilizando o corpo, os gestos, a voz e diversos suportes, o contador de histórias aventura-se num mundo de interação que confere concretude à sua atuação, que surpreende sempre tanto o contador de histórias e o encantador, como o público.

Os narradores contemporâneos partem do paradigma de que, segundo Benjamin (1985), a narrativa pessoal desaparece e que o personagem do narrador “torna-se plenamente tangível” (BENJAMIN, 1985: 198) quando a imagem do camponês está presente, um marinheiro mercante estabelecido.

A contação oral está ligada ao contexto educacional, mas já ocupa outros espaços que os antigos contadores de histórias talvez nem imaginassem: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontros com amigos formam o cenário do contador oral contemporâneo. Embora a função da narração tenha mudado ao longo dos anos, suas características expressivas permanecem intactas.

As marcas da oralidade respiradas na voz do narrador, sejam elas antigas ou contemporâneas, continuam a hipnotizar o ouvinte através da atuação do narrador. E o caminho que começou e dos passou pela esfera familiar e agora chega ao ciberespaço, que Lévy (2000) definiu como: “o espaço de comunicação aberto pela interligação global de computadores e memórias de computador” (Lévy, 2000: 92), em quais múltiplos significados são construídos.

Passados os momentos históricos em que a oralidade e posteriormente a escrita formaram a base do ensino, instalou-se a comunicação informática (cibercultura), o que gera mudanças nas formas de transmissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro pólo do espírito humano: TI – o polo da mídia. Crianças, jovens e adultos, ao ouvirem histórias, tendem a vivenciar uma trama, envolvendo os personagens dos personagens. Ao estimular a imaginação, eles interpretam mentalmente o que ouvem e trocam experiências e conhecimentos de forma lúdica.

A arte de contar histórias incentiva os ouvintes a enfrentarem seus erros e compreender seus próprios sentimentos. Pensando nisso, é preciso considerar a formação do leitor a partir de sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe servem de referência.

Para tal, “o contador de histórias deve ser um artista da palavra falada para garantir uma comunicação eficaz com a ação artística” (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância de incluir a arte na Lei de Diretrizes e Fundamentos de 1971. Foi nesse período que a arte foi incluída no currículo escolar sob o nome de Educação Artística, mas foi considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina como a outros.

De certa forma, desde a Lei nº 5.692/71, a prática artística foi incluída compulsoriamente no currículo, o que garantiu hoje o espaço para a área. Contudo, o autor destaca a questão da versatilidade e da ênfase na expressão e comunicação forçadas, deixando de lado as funções primárias da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, mas também a leitura crítica e a realidade criativa, segundo SUBTIL (2012).

Os contadores ritualizaram os costumes e práticas da comunidade, muitos deles com o objetivo de formar a base da “identidade”, ou seja, de criar a subjetividade daquele grupo. Essa prática manteve o equilíbrio do grupo e assim evitou que ele se desintegrasse.

Durante muito tempo, contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo gradativamente abandonada com a urbanização e o advento de novas tecnologias.

Os contadores de histórias, especialmente aqueles que contavam oralmente, caíram no esquecimento, embora muitas histórias que apoiaram sua prática ainda permaneçam em todas as culturas, como a modalidade escrita. Hoje, a literatura infantil continua a ser um meio para atingir um fim, mas os tempos são diferentes. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se uma prática interessante à medida que aumentou o investimento da indústria cultural nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p. 176)'.
'

A arte de contar histórias é hoje reconhecida como uma prática oral do patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita, é exemplo disso. O projeto, que acontece em escolas estaduais e municipais, é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em cooperação com as secretarias municipais e estaduais de educação, apoiando eventos culturais e educativos de apoio à leitura e ampliando o acervo das unidades escolares.

Hoje, os contadores de histórias devem estar preparados para enfrentar diversas situações e se adaptar às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na forma de pensar, mas também nas formas de perceber o mundo. A arte de contar histórias, presente numa modernidade radicalizada, sofre as consequências desta era radical, e o novo contabilista tem consciência da instabilidade.

As palavras deste autor permitem definir o perfil do novo contador como aquele que, além de se adaptar às diferentes experiências e espaços de transposição oral do texto escrito, necessita de algumas competências adicionais. Isso inclui a capacidade de analisar a mecânica que entra em ação ao compartilhar uma história com seu público, para que ela tenha um desempenho adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a narrativa primeiro se move para formar o leitor, depois se trata de utilizar a magia da literatura infantil como arma que começa a forjar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso desta vertente está no valor da voz, nas pausas, no jogo do ritmo, na interação entre o narrador e o ouvinte, no sentimento que a história contada pode ter no ouvinte, enfim, todos esses elementos podem despertar o interesse da criança pela leitura. Ela sempre procura acompanhar os interesses que as crianças demonstram nas histórias de cada faixa etária e as fases de desenvolvimento da leitura em que a criança se encontra.

Considera-se, portanto, que estamos dando um grande passo para mudar o triste quadro da qualidade da leitura brasileira quando uma prática tão interessante como a contação de histórias se faz presente como motivação para o leitor futuro ou iniciante. Felizes são aqueles que têm a sensibilidade de perceber que o futuro da humanidade depende da forma como moldamos e nutrimos as crianças que nos são confiadas.

Portanto, é fundamental estimular o início da leitura, basicamente contando histórias de forma expressiva que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente.

E através da interação com os livros de literatura infantil, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os adultos e sobre a forma como convivemos sem precisar sair do seu universo infantil de descoberta, magia, brincadeira e fantasia. Em contexto educacional, a leitura em sala de aula era voltada para práticas pedagógicas, e ainda hoje é, mas cabe ao professor que transmite as histórias repetir esses conceitos e transformar esses momentos em algo mais, para que as palavras possam ecoar em sua sala de aula de forma agradável e significativa tanto para você quanto para quem está ouvindo, criando uma conexão entre o que você ensina e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. **Letramento e leitura da literatura**. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. **Entendendo a literatura infantil**. 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO **Fundamental.** **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** (Profa.). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. **Práticas de leitura e escrita/** Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (org..). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, (org..). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135-150.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer:** Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias** (Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: **as reações renovadas.** Rio de Janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. **Bando de Letras:** nem camponeses, nem marinheiros. In:

_____. **Leitura dos espaços e espaços da leitura.** Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. **Contar histórias:** vozes contagiantes da narrativa presencial. In: _____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

O ENSINO DA ARTE JUNTO A BNCC PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

ART TEACHING WITH THE BNCC FOR HIGH SCHOOL STUDENTS



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

O presente artigo intitulado como “O Ensino da Arte junto a BNCC para os estudantes do Ensino Médio”. Traz uma análise do ensino de Artes na visão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sofreu profundas mudanças ao longo dos anos e agora verifica-se que as linguagens artísticas são fundamentais para a educação integral dos alunos do ensino médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem trazendo e sugerindo caminhos para ampliar o acesso dos alunos a experiências estéticas nas aulas de Arte, colocando todas as crianças e jovens como protagonistas, que podem expressar seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico. A Arte integradas são uma novidade da BNCC. A ideia é que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante. A metodologia de pesquisa utilizada neste artigo é a de revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica, baseada no contexto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a prática docente no ensino de artes visuais no ensino médio. Utilizou-se livros, revistas, artigos científicos, material complementar do curso de Artes Visuais.

Palavras-chave: Arte; BNCC; Aprendizagem; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article, entitled “Teaching Art alongside the BNCC for secondary school students”. It provides an analysis of the teaching of Arts in the view of the National Common Curriculum Base (BNCC), which has undergone profound changes over the years and now verifies that artistic languages are fundamental for the integral education of high school students. The Common National Curriculum Base (BNCC) has brought and suggested ways to broaden students' access to aesthetic experiences in art classes, placing all children and young people as protagonists who can express their feelings and creativity through the artistic process. Integrated arts are a new feature of the BNCC. The idea is for students to explore the relationships between the different languages and their practices, so that in the same proposal, corporalities, visualities, musicalities, spatialities and theatricalities are present concomitantly. The research methodology used in this article is a literature review, through bibliographic research, based on the context of the BNCC (National Common Curriculum Base) and teaching practice in the teaching of visual arts in high school. Books, magazines, scientific articles and complementary material from the Visual Arts course were used.

Keywords: Art; BNCC; Learning; High school.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado como “O Ensino da Arte junto a BNCC para os estudantes do Ensino Médio”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira fornece um conjunto de diretrizes para o desenvolvimento de competências e habilidades para alunos da educação infantil ao ensino médio. A BNCC visa garantir que todos os alunos recebam uma educação de qualidade que os prepare para os desafios do século XXI. No contexto das Artes, a BNCC fornece um quadro que delinea as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver nesta área. Essas competências e habilidades são projetadas para ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão e apreciação mais profundas das artes, bem como para estimular sua criatividade e imaginação.

Durante a adolescência, é necessário explorar tal linguagem para fornecer outras formas de expressão para perceber a si mesmo e aos outros. No entanto, administradores e professores ainda têm grande dificuldade em compreender a importância das artes no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, tem por objetivo nortear os currículos escolares. Assim, este artigo pretende analisar o documento, a partir de recortes do ensino médio e da seção de artes, para refletir a contribuição da BNCC para a educação, visando demonstrar a colaboração da linguagem das artes no desenvolvimento global das adolescentes.

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 para o Ensino Médio.

O presente artigo tem como público-alvo os estudantes de Ensino Médio. Justifica-se tal importância mediante ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda e tem por objetivo nortear os currículos escolares. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar e fundamentar as artes visuais a luz da BNCC, partindo dos recortes da etapa do Ensino Médio e do componente curricular de Arte, para refletir as contribuições na educação desses jovens.

O presente tema tem sua importância justificada mediante a arte ser de grande relevância e com um currículo dinâmico, participativo e interativo. Os alunos desenvolvem melhor suas criatividade, constroem e interpretam o mundo. Por esta razão esses elementos construtivistas foram incorporados no currículo de Artes, relevantes para o estudo e reflexão desta pesquisa.

Nesse sentido, o artigo visa analisar o texto da BNCC (Edição Final), com foco nas Diretrizes do Ensino de Arte para o Ensino Médio. Também tenta analisar a partir de pesquisas bibliográficas, argumentos a favor e contra a BNCC, além de investigar o processo de desenvolvimento dos adolescentes para melhorar as perspectivas futuras.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA BNCC NO ENSINO MÉDIO

O ensino das artes junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para estudantes do ensino médio é um tema de extrema importância e relevância, pois proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem habilidades artísticas, criatividade e sensibilidade, além de promover a formação integral dos alunos. Neste artigo, iremos explorar como o ensino das artes pode ser integrado à BNCC, visando oferecer uma formação mais completa aos estudantes.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela é composta por dez competências gerais, que vão desde o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico até a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Em outras palavras, define uma base comum em nível nacional e uma parte diversificada a ser complementada em cada estabelecimento escolar com base nas características regionais e locais dos alunos. A BNCC prevê autonomia para as escolas de seus bairros e "[...] Uma estrutura humana completa projetada para construir um Sociedades justas, democráticas e inclusivas." (BRASIL, 2018, p. 25).

Dentro deste contexto, as artes desempenham um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a expressão de sentimentos. Além disso, as artes estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, características essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A flexibilidade como princípio organizador currículo, escola/sistema educacional facilita os professores preste atenção aos detalhes do jovem protagonista, portanto, consolidar, aprofundar e

ampliar a formação integrada, esperada, mas não contemplada por todas as instituições alunos brasileiros. (BRASIL, 2018)

No ensino médio, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de explorar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual. Essas linguagens devem ser abordadas de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos de outras áreas do currículo, como história, literatura, ciências e matemática.

Para isso, é necessário que as escolas ofereçam uma estrutura adequada, com espaços físicos adequados para a prática das artes, além de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades. Além disso, é importante contar com professores capacitados, que possuam formação específica na área das artes e que estejam atualizados com as tendências e novidades do campo.

O ensino da arte deve ser pautado pela liberdade de expressão e pela valorização das diferentes manifestações culturais, estimulando os alunos a experimentarem diferentes linguagens e técnicas artísticas. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a expressarem suas ideias, emoções e opiniões por meio das artes, promovendo assim a autonomia e a construção de identidade.

Além disso, é importante que o ensino das artes seja avaliado de forma qualitativa, considerando não apenas o produto, mas também o processo de criação, o envolvimento dos estudantes e a reflexão crítica sobre as produções. A avaliação deve ser realizada de forma contínua e formativa, buscando identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, e oferecendo feedbacks construtivos para o seu desenvolvimento.

Em suma, o ensino das artes junto à BNCC para estudantes do ensino médio é de suma importância para promover uma formação integral e completa. As artes contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estimulam a criatividade e a expressão de sentimentos, além de promoverem a formação de cidadãos críticos e atuantes. Portanto, é fundamental que as escolas ofereçam estrutura adequada e professores capacitados, além de promoverem a valorização das diferentes manifestações culturais e a liberdade de expressão dos estudantes.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O programa do Ministério da Educação, denominado BNCC, consiste em um conjunto de diretrizes destinadas a orientar o currículo nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A BNCC está organizada da seguinte forma: textos introdutórios (geral, por estágio e por área); habilidades gerais para alunos devem ser desenvolvidos em todas as etapas da educação básica; competências específicas para cada área de conhecimento e componente curricular; o direito de aprender ou competências relacionadas com vários objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e

processos) que os alunos devem desenvolver todas as etapas da educação básica do jardim de infância ao ensino médio.

Segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias procura consolidar e ampliar as aprendizagens do ensino fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para isso, segundo o documento, é necessário que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades que articulem os conhecimentos dos componentes além das dimensões sócio emocionais. Importante mencionar que essa organização está de acordo com as orientações oficiais como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017.

A BNCC considera que os jovens do Ensino Médio, de acordo com o período de suas vidas, aprimoram o conhecimento sobre os sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos.

Além disso, refletem sobre o que querem na vida e no trabalho tenho. Nesse sentido, questões e projetos de vida são caracterizado pela origem sociocultural, pode-se perceber que: Durante um período da vida caracterizado por mais autonomia e uma maior capacidade de abstrair e refletir sobre o mundo, os jovens gradualmente expandem suas possibilidades participar da vida pública e da produção cultural, eles são assim pela autoria de várias obras, estas obras constituem a cultura jovem é expressa em músicas, danças, expressões de cultura corporal, vídeos, marca corporal, moda, rádio comunitária, redes de mídia na internet, gírias e outros de produção e prática sociocultural em conjunto com a linguagem em diferentes formas de se estar junto. (BRASIL, 2019, p. 481).

ARTE NA BNCC

A BNCC define a arte como um campo de conhecimento ajuda a desenvolver a autonomia reflexão, criatividade e expressividade dos alunos, proporcionando expandir seu conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

O documento afirma que as percepções e entendimentos das pessoas o mundo através da aprendizagem, pesquisa e faça arte para abrir o assunto veja e experimente com uma perspectiva sensível através da imaginação e da redefinição da vida cotidiana, da prática diária.

Ao longo dos estudos do ensino médio, este documento inclui pesquisas aprofundadas e desenvolvimento de processos criativos de autor em todos os idiomas arte fornecida pelo programa. Aconselhar os alunos explore idiomas e encontre conexões, considerando novas tecnologias e seus espaços compartilhados.

Nesse sentido, as várias formas de arte permitindo que as pessoas construam um espaço respeitar sua individualidade cultural e incentivá-los a entender e concordar com suas diferenças e diversidade forma e presença. BNCC avalia alguns métodos

Como funciona a arte:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2019, p. 482-483).

Na seção de artes do ensino médio, a escola deve promover "o entrelaçamento de cultura e conhecimento que possibilite os alunos são expostos e interagem com diferentes expressões da cultura popular na comunidade" (Brasil, 2019, p. 483), o papel do aluno é fundamental como conhecedores de arte, incluindo criadores e curadores várias atividades artísticas são realizadas dentro e fora do campus.

As capacidades específicas estão organizadas da seguinte forma: Os números 1, 2 e 3 referem-se à linguagem e competência em sua área técnica, enquanto os números 4, 5 e 6 definem a aprendizagem em relação à especificidade e conhecimento historicamente construídos línguas, esportes e artes. Nesse sentido, será analisado competências relevantes para o programa de pesquisa, ou seja, 1, 3, 4 e 6.

Segundo a BNCC, a primeira capacidade mostra preste atenção ao desenvolvimento aprofundado de ambas as partes compreensão e análise de diferentes idiomas.

Além disso, oferece aos alunos a oportunidade de explorar e aprenda como diferentes idiomas são combinados de forma mista em texto complexo e multisimbolizado, expandir suas possibilidades de aprendizado e sociais e interpretar criticamente e explicar o comportamento verbal.

Por fim, é importante que os alunos compreendam a função e o potencial dos recursos fornecidos pela escola. Tecnologias digitais para processamento de linguagem (híbrida, amostragem, edição, processamento de imagem etc.), e fenômenos multimídia e transmídia abrem a possibilidade de restauração, característica das culturas de fusão. (BRASIL, 2018, p. 491).

A 3ª competência específica já mostra preocupação com a construção da autonomia do adolescente nas práticas de compreensão/recepção e produção em diferentes linguagens.

No ensino médio, projetado para permitir que os alunos expandam usar a linguagem de forma crítica, levando em consideração uma análise detalhada de várias funções a semiótica produz sentido. Os alunos devem usar diferentes línguas de forma orientada, assumindo uma ética de solidariedade que respeite as diferenças sociais ou individuais promover os direitos humanos, a conscientização do meio ambiente social consumo responsável nos níveis local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 493).

A competência específica nº 4 é marcada pela necessidade de os adolescentes compreenderem as características ligadas à linguagem. Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu

funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 494).

Finalmente, a Habilidade nº 6 mostra que os adolescentes devem ser capazes de utilizar expressões artísticas e aspectos culturais para entender várias funções e correlações com a Língua:

Ao final do ensino médio, os jovens devem ser capazes de desfrutar de expressões artísticas e culturais, incluindo o papel das diferentes línguas e sua relação trabalhe e aprecie-os de acordo com os padrões estéticos. Também espere que eles estejam cientes de que esses padrões mudarão em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, capacidade de identificar movimentos históricos e sociais resultados com base estética no contraste de cultura e história, deve ser uma compreensão mais profunda do significado, apreciação e emoção, e o impacto da empatia ou rejeição obras e texto. Eles também são projetados para serem capazes de participar ativamente do processo criativo de artes visuais, audiovisual, dança, música e outras linguagens e teatro e as intersecções entre eles e com outras linguagens e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 496).

Durante esses processos, espera-se que os alunos considerem suas experiências pessoais e coletivo, bem como estético, cultural, os recursos sociais e políticos estão à sua disposição, mas também podem expressar sua capacidade de ser sensível, criativo, crítico e reflexivo, expandindo assim o repertório de expressão e comunicação. A forma como estão no mundo, a forma como pensam e a forma como se comportam assim, essa habilidade permite que os alunos entre expor e explorar expressões artísticas e culturais locais e global, valioso, normativo, popular, a mídia, presente e passada, está sempre procurando analisar padrões organizacionais e escolhas estéticas seus estilos são ainda comparados e levam em consideração descrição das mudanças históricas e culturais essas atuações. (BRASIL, 2018, p. 496).

A BNCC NO ENSINO MÉDIO E SUA ATUAÇÃO COM OS ADOLESCENTES

Conteúdo da BNCC de Ensino de Arte, é preciso entender o que é gestão democrática, considerando sua importância para a arquitetura atendendo às necessidades do currículo escolar participação ativa de toda a comunidade e da sociedade como um todo.

Ao incluir a disciplina de Artes no ensino médio, a BNCC reconhece a importância das expressões artísticas na formação dos estudantes. Através das artes, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de se expressar de forma não verbal.

É importante entender a estrutura da BNCC porque a partir desta pode compreender o básico geral e o cronograma de treinamento do ensino médio é inseparável, ou seja, na seção de artes, o ensino deve levar em conta e considerar a trajetória do aluno.

Pensamento computacional sobre o mundo e a cultura para uma participação mais consciente e democrática a digitalização envolve a aprendizagem dos jovens e é crucial em um ambiente social contemporâneo que está em constante mudança por reposicionamento do corpo docente para o currículo e aconselhamento instrucional, a seção "arte" está em a relação professor-aluno na escola como ela é neste espaço educacional a construção da identidade docente e a os alunos se consolidam como alunos, seja como cidadãos do mundo ou como ser capaz de expressar suas palavras, ou seja, dialética de pronúncia conhecimento.

Esse raciocínio reflete a essência do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 49):

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura do meu corpo como de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p. 49).

Além disso, as artes também contribuem para a formação cultural dos estudantes, permitindo que eles conheçam diferentes manifestações artísticas, como música, dança, teatro, pintura, escultura, entre outras. Essa diversidade cultural é fundamental para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que eles compreendam e apreciem as diferentes formas de expressão artística.

A inclusão da disciplina de Artes no ensino médio também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Através das artes, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre temas sociais e políticos, expressando suas opiniões e questionando o mundo ao seu redor.

As perguntas, no entanto, se concentram na participação coletiva ao formular o currículo, considera-se referências sociais específicas da escola. Lembre-se: quem decide quais são os fundamentos da arte e o que deve ser decidido?

Fazer arte é um ato extremamente responsável professores e alunos, pois tal conduta constitui liberdade expressão cultural. Criar arte não é apenas para aderir aos cursos obrigatórios.

Nesse sentido, a BNCC não considera a faculdade de arte é diversificada. A importância é comentada todas as linguagens artísticas, mas dada a diversidade de competências e a variedade de linguagens nos conteúdos levanta a necessidade de impor professores versáteis e um generalista, como explica a comentarista da BNCC, Maria Helena Webster:

A versão BNCC da avaliação proposta aborda a educação básica, incluindo notas iniciais e finais estamos falando de dois perfis de docentes: Docentes multiuso, na série original e professores profissionais, em série final. As definições devem satisfazer esses dois perfis, atingível independentemente do treinamento, conheça as peculiaridades da linguagem artística. [...] porque em nenhum momento foi discutido a linguagem da arte. Se a linguagem constitui um todo a exigência é que os professores planejem e trabalhem as quatro línguas na sala de aula que eles precisam percebida de forma integrada. (WEBSTER, 2018, p. 3).

Lendo o documento, é possível perceber a atenção ao ensino de arte e ensino fundamental no ensino fundamental, no entanto, além de reduzir, em relação ao ensino médio, o material argumenta que os adolescentes do ensino médio já possuem conhecimentos prévios e pode-se constatar. No entanto, apesar da importância da disciplina de Artes, é importante ressaltar que muitas vezes ela é negligenciada nas escolas. Muitas instituições de ensino dão mais ênfase às disciplinas consideradas mais "importantes" ou "práticas", como Matemática, Português e Ciências.

É fundamental que as escolas e os educadores reconheçam a importância das artes na formação dos estudantes e garantam que a disciplina seja devidamente valorizada e incentivada. Isso pode ser feito através da contratação de professores especializados na área, da disponibilização de recursos e materiais adequados, e da inclusão de atividades práticas e criativas no currículo.

Em suma, segundo Brasil (2018, p. 493), além de a BNCC não instruir os professores sobre a integração da linguagem artística, afirma que os alunos já possuem conhecimentos prévios. O dispositivo pode dificultar a ação dos professores na sala de aula.

O desenvolvimento da aprendizagem é uma evolução construtiva que surge das estruturas organizadas que orientam o progresso humano, processos de adaptação e assimilação (PIAGET, 1999, p. 17) no processo de aquisição do conhecimento. Tangente à pesquisa de Barbosa (1991), a Arte estimula a criatividade, facilita essa criação e prepara ainda melhor os alunos para o mundo. Assim, espera-se que os professores ensinar arte, interpretar com experiência teórica prática, além do ensino e da reflexão sobre a linguagem da arte, podendo ser criada e apreciada.

Está em processo de criação e reflexão criações artísticas adicionadas por alunos e seus produtos consciência de si e dos outros. Isso porque a produção constituída por seu autor, trazendo a conquista de sentido o que eles estão fazendo. Nesse sentido, por meio da linguagem artística, e com as intervenções dos educadores permite-se que os alunos tenham novas formas de se expressar além das limitações, somente a linguagem escrita e falada não penetra, expande a probabilidade de sucesso na prática e desenvolvimento docente, recursos físicos, cognitivos e emocionais.

A BNCC reconhece a importância das artes no ensino médio, e cabe às escolas e aos educadores colocarem isso em prática. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas e culturais, para que possam se tornar cidadãos mais completos, criativos e sensíveis. A inclusão da disciplina de Artes na BNCC é um passo importante nessa direção, e cabe a todos nós valorizarmos e apoiarmos essa iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco central discutido neste trabalho é a análise de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do nível do ensino médio e seção de arte a partir de no próprio arquivo e aprendizagem na

adolescência, concluiu que a participação coletiva na construção do currículo escolar é fundamental, pois é responsabilidade compartilhada de professores e professores de certa forma, quantos alunos constroem suas identidades liberdade de expressão cultural. Ou seja, é a formação cultural do jovem, junto com o professor, que definir e reafirmar a representação e construção do currículo artístico. BNCC traz útil a composição do curso da seção de artes, exceto abordando as possíveis ferramentas que os educadores utilizam pode-se trabalhar com linguagem artística.

Portanto, é possível fornecer outras formas de comunicação e expressão adolescentes no processo de ensino isso é fundamental no método artístico leva em conta através dele, pode-se transcender as limitações de apenas linguagem escrito e oral não pode, no entanto, existem algumas objeções a arte da BNCC requer observação adicional. Além de não expor claramente os objetivos de aprendizagem, o professor de arte não conseguia entender, a BNCC não interpreta o diálogo entre linguagens artísticas, dificultar as ações do professor, portanto, educador Psicológico.

A BNCC não divulga a integração e tenha em conta que os alunos têm conhecimentos prévios. Considerando que a formação desses profissionais não é toda a formação artística é integrada. Os Autores da (BNCC), preocupados com o ensino de arte, porém, deixaram não é ideal em outros aspectos tem uma necessidade percebida estenda este artigo para projetos futuros para melhor entenda a relação professor-aluno a arte, além de validar o uso da BNCC por esses profissionais da educação, e a atuação em relação à arte-educação.

Concluindo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Artes para os alunos do Ensino Médio é um passo crucial para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Ao compreender a estrutura da BNCC para a o ensino das Artes e incorporar seus padrões nos currículos do ensino médio, os alunos podem se beneficiar de uma educação mais abrangente e completa. Os padrões da BNCC proporcionam aos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para ter sucesso nas artes e além. Portanto, é essencial que educadores e formuladores de políticas priorizem a implementação dos padrões da BNCC na nas aulas de artes para Estudantes do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias**, in A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. **Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**, Psicologia & Sociedade, 2014, p. 22-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso 04 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Patrício Lucena de. **A arte como elemento facilitador na construção da aprendizagem.** – João Pessoa: UFPB, 2014.

WEBSTER, Maria Helena. **BNCC componente curricular: artes – leitura crítica.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf> Acesso 05 ago. 2024.

ARTE URBANA

URBAN ART



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

Este estudo tem como objetivo apresentar de forma simples e clara a evolução da Arte Urbana desde seu surgimento até sua constatação como forma de arte, mostrando suas variações, diferenciações, vertentes e o seu reconhecimento. Essa evolução deu-se por conta da evolução sociocultural sofrida pela sociedade que por sua vez via aumentar cada vez mais a necessidade de se expressar mesmo que não compreendida, o que em muitos casos fazia com que fossem reprimidos pelo sistema. Desta forma visa compreender a expressão que se refere as manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público. Em geral traz uma nova forma de comunicação através de texto, conteúdo e opinião social. A arte urbana, ao integrar seus elementos em locais públicos muito movimentados, tem como objetivo causar um impacto nos espectadores e costuma ter uma mensagem subversiva e anarquista criticando a sociedade com ironia e convidando à luta social, a crítica política ou, simplesmente, à reflexão.

Palavras Chaves: Arte Urbana; Pichação; Pixação; Grafite; Graffiti; Sociedade

ABSTRACT

This study aims to present in a simple and clear way the evolution of Urban Art from its emergence to its recognition as an art form, showing its variations, differentiations, strands and its recognition. This evolution was due to the socio-cultural evolution undergone by society, which in turn saw an ever-increasing need to express itself, even if it wasn't understood, which in many cases caused them to be repressed by the system. In this way, it aims to understand expression, which refers to artistic manifestations developed in the public space. In general, it brings a new form of communication through text, content and social opinion. Urban art, by integrating its elements in busy public places, aims to make an impact on viewers and usually has a subversive and anarchist message, criticizing society with irony and inviting social struggle, political criticism or simply reflection.

Keywords: Urban Art; Graffiti; Graffiti; Society

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios o homem desenvolveu a necessidade de se expressar e a partir das primeiras pinturas rupestres surgem às habilidades artísticas que mais tarde se tornariam escritas, gravuras etc. e com o passar do tempo começaram a se comunicar através dela.

Motivados por sentimentos de rebeldia, muitos passaram a mostrar sua indignação através de inscrições em muros e paredes (o que já ocorria na cidade de Pompéia, durante o Império Romano) que se transformariam em Graffiti e Pichação, como conhecemos atualmente.

Este trabalho irá apresentar a Arte Urbana dividida em vertentes. São elas: Stickers, Letreiro, Stencil, Bomb, Graffiti, Tag, Graffiti, Pichação e Pixação. São muitos os artistas inclusos no âmbito da Arte Contemporânea que vieram da Arte Urbana e que por sua vez começaram na Pichação/Pixação o que seria ilegal aos olhos da lei.

A paisagem urbana é formada e marcada por essa profusão de informações visuais, a que estamos submetidos diariamente independente de nossa vontade, placas indicativas de trânsito, letreiros luminosos, cartazes, pôsteres, faixas, monumentos, propagandas em outdoors, fachadas de lojas e diferentes formas de anúncios disputam a atenção de qualquer habitante de uma grande cidade.

Em geral, são anúncios de particulares com o objetivo de divulgar produtos, eventos, serviços e estabelecimentos comerciais com um claro propósito publicitário, fazendo com que os espaços das cidades sirvam cada vez mais aos interesses privados, operados segundo a lógica do mercado. Ou então, são informações de órgãos públicos com o intuito de organizar, controlar e gerir a vida

pública, aproveitando-se da grande audiência que o meio urbano garante com seu intenso fluxo de pessoas.

Completando esta paisagem confusa e caótica dos grandes centros urbanos, chama a atenção a existência de alguns elementos visuais que não seguem esta lógica de mercado nem do poder oficial, e que por isso, aparentemente não deveriam estar ali.

Pichações, pinturas e instalações artísticas passam a intervir e a disputar os espaços públicos e o mobiliário urbano com peças publicitárias e informações institucionais, subvertendo a lógica de mercantilização da cidade como espaço privilegiado para a exploração publicitária e questionando quem tem ou não direito de interferir, se apropriar e fazer parte deste cenário.

Hoje em dia é muito difícil imaginar uma grande cidade sem a presença de pichações e grafites em seus muros e sem a existência de intervenções não autorizadas em sua paisagem. Por mais que o poder público tente inibi-las e trabalhe para a sua extinção, é impossível manter o controle sobre todo o território urbano de modo a preservá-lo da forma que mais atenda aos seus interesses.

É justamente sobre este tipo de ação, chamada aqui de “intervenção urbana”, que o este trabalho irá tratar.

Compreendendo o contexto de onde surge a intervenção urbana, localizada justamente como resultado desta tensão entre a cultura hegemônica e as culturas populares, passaremos a uma análise mais aprofundada sobre o que é a intervenção urbana, procurando apresentar alguns elementos que a definem e apresentando sua diversidade de formas e estilos e seu potencial discursivo.

FUNDAMENTAÇÃO

Desde a época das cavernas, o homem sentia a necessidade de expressar e uma das formas eram as inscrições em cavernas que representavam cenas daquele cotidiano. Eram realizados desenhos como caçadas, batalhas, objetos utilizados por eles entre outros. Diante desta necessidade, surgiu o interesse do ser humano em se comunicar, ou seja, surgiu a pichação.

Talvez as inscrições mais antigas já consideradas como Pichação sejam as da cidade de Pompéia, antiga cidade do Império Romano que em 79 d.c. foi totalmente devastada pela erupção do vulcão Vesúvio. A cidade esteve oculta então por mais de 1600 anos até ser descoberta por acaso.

A escavação naquele local formou um imenso sítio arqueológico onde observamos nitidamente como era a vida na Roma antiga e essa observação nos possibilitou ver até mesmo as inscrições que eram feitas nas paredes. Podíamos encontrar ofícios profissionais como alfaiate, professor etc., talvez profissões dos homens que habitavam aquelas casas e esses muros, assim como hoje encontramos inscrições que seriam anúncios, recados, insultos ao poder, sátiras ao sistema político e declarações de amor.

Em 1968, operários na França fazem uma greve revoltados com a estruturação da sociedade imposta pelo sistema e nos muros começaram a surgir exemplo do que hoje seria Arte Urbana como forma de protesto. Essa Pichação tinha com intuito, assim como em Pompéia, expor aquilo que os cidadãos sentiam naquele momento e já utilizavam a tinta em spray para fazer as escritas pelo seu fácil manuseio.

No mesmo período, o Brasil enfrentava a repressão da Ditadura Militar e um movimento parecido ocorria por aqui. Indivíduos usavam a Pichação para atacar o Regime Político e dizer que lutavam por uma Democracia. Em 1970, porto-riquenhos e negros influenciados pela cultura Hip-Hop que surgia nos Estados Unidos criam o que seria o Graffiti que além de possuir o mesmo caráter de repressão da Pichação servia para marcar territórios das gangues. Os Americanos utilizavam símbolos nesse movimento, o que se assemelha muito com a Pichação atual de São Paulo.

Com a evolução Sociocultural, veio à evolução da Arte Urbana que não mais se limitava ao Graffiti e Pichação, hoje temos inúmeras vertentes que podem ser inclusas no âmbito da Arte Urbana, ela não é mais vista como vandalismo realizado por pessoas desconhecidas. São vários os artistas que se consagraram pôr da Arte Urbana. Os artistas citados no decorrer do presente trabalho são cada vez mais respeitados e admirados tanto nas ruas, quanto em grandes galerias.

VERTENTES

STICKERS

Forma de expressão urbana que se vale pela colagem de adesivos em ponto da cidade tais como postes, placas de trânsito, lixeiras, pontos de ônibus. Os Stickers geralmente são feitos por mascaras de spray sendo mais fácil e fiel a sua reprodução, de forma artesanal onde o artista desenha a mão livre sobre adesivo ou etiqueta, quando aplica a cola no papel onde foi feito o desenho e também por processos de impressão (tais como serigrafia ou impressão digital) que neste caso requer um pouco mais de investimento e habilidade do artista, uma vez que seja necessário arcar com o custo da impressão e a utilização de softwares gráficos para a manipulação das imagens.

Stickers são considerados como uma manifestação temporária pela fragilidade dos materiais usados para sua concepção. Por ser de fácil manuseio e transporte os Stickers espalham rapidamente multiplicando-se pelas ruas já que é só colar o adesivo no “pico” escolhido.

LETREIRO

Letreiro talvez seja um tipo de manifestação urbana menos descriminalizada já que muitas vezes o próprio dono do estabelecimento o faz ou contrata alguém com um pouco mais de habilidade para fazer. Os letreiros são feitos na maioria das vezes de forma precária e rudimentar sem um apelo visual agradável já que sua intenção é apenas passar um recado ao observador que por ali passa.

STENCIL

Técnica onde o artista utiliza-se de uma matriz de impressão onde o desenho é gravado através de cortes sobre uma base rígida (papelão, madeira, plástico etc.). Essa matriz é fixada no “pico” e recebe uma camada de tinta (spray ou acrílica) deixando assim assinado o desenho gravado nos cortes.

Assim como o Sticker, o Estêncil garante a multiplicação da arte com fidelidade, desde que a matriz esteja em perfeitas condições. O Estêncil pode ser utilizado por si só ou então em Graffitis compondo imagens com texturas, na Pixação e na fabricação dos Stickers.

BOMB

Técnica de desenho difundida pelos grafiteiros e pixadores. Trata-se de um conjunto de letras (geralmente com o próprio nome do artista ou da grife que pertence) com formas arredondadas com contornos e traços que simulam volume. São feitos de forma rápida por isso a utilização de poucas cores ou até mesmo sem elas só com o contorno. Embora muito parecido com o Graffiti, o Bomb de forma geral, é aplicado de maneira ilegal, o que o aproxima mais da Pixação.

GRAPIXO

Trata-se do meio termo entre o Graffiti e Pixação. São letras desenvolvidas por pixadores, porém com a adição de cores, contornos e volume. Esse tipo intervenção geralmente é feita por pixadores juntamente com os grafiteiros em espaços destinados ao Graffiti

TAG

Tag é próprio do artista e de difícil reprodução de terceiros assim como uma assinatura dos cidadãos. Pode ser encontrada ao lado de Graffitis para identificar o artista e marcar o território com aquela marca ou em muros de baixa altura já que também pode ser feita de forma rápida.

As Tags podem ser feitas com spray e pinceis atômicos que podem possuir variações de espessura nos traços ou então com giz de cera ou de lousa, esses possuem um traço fino e contínuo sem variação e tem sua permanência temporária, devido seu material.

GRAFFITI

Original da sociedade contemporânea e próximo da Pichação, o Graffiti é uma Intervenção Urbana onde seus elementos requerem um pouco mais de complexidade na sua elaboração. Volume, movimento, perspectivas etc. são alguns elementos que podemos encontrar nas obras que por sua vez não são apenas pinturas, mas também colagens, esculturas, uso de suportes diferenciados etc.

Assim como a Pichação/Pixação, o Graffiti também faz críticas sociais e expõem ideologias.

Na maioria das vezes (não sempre) são feitos num suporte autorizado e até mesmo com patrocínio, já que pessoas pagam por este “serviço artístico”.

Hoje em dia podemos encontrar Graffitis não só nas ruas, mas também em grandes galerias de arte e exposições e muitos grafiteiros são inseridos no circuito de artes, considerados artistas contemporâneos.

Cada grafiteiro possui um estilo próprio que muito certo, traz de sua bagagem cultural. Há quem ainda considere o Graffiti como Pichação, porém boa parte dos grafiteiros inclusive os mais renomados e famosos começaram como pichadores.

PICHAÇÃO/ PIXAÇÃO

A pichação é uma prática que interfere no espaço, muitas vezes desagradando os que são alvos de comentários, donos de paredes brancas, muros de estabelecimentos etc. A pichação subverte valores, é espontânea, efêmera e gratuita. Prática que tem como sua base as letras e formas diferentes que significam protestos políticos, xingamentos aos que irão ler o que está no muro, protesto de gangues, simples vontade de sujar entre outras inúmeras coisas.

No Brasil, existe uma diferença entre o grafite e a pichação. Ambas tendem a alimentar discussões acerca dos limites da arte, sobre arte livre ou arte-mercadoria, liberdade de expressão. Muitos grafiteiros foram pichadores no passado, e os pichadores não interferem sobre paredes grafitadas. A pichação é considerada vandalismo e crime ambiental, nos termos do artigo 65 da Lei 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais), que estipula pena de detenção de 3 meses a 1 ano, e multa, para quem pichar, grafitar ou por qualquer meio conspurcar edificação ou monumento urbano.

A grafia da pichação de São Paulo (Pixação), ao contrário da carioca, é a mais próxima da escrita normal, onde as letras se destacam por serem grandes e na vertical, com curvas e detalhes que fazem o diferencial de cada pichação.

A pichação tornou-se hábito em diversas cidades e estados brasileiros. Ceará, Goiás, Paraná, Mato Grosso, Minas Gerais, Distrito Federal, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Pará e Pernambuco são estados cujas capitais possuem um expressivo número de vândalos urbanos.

Para uma análise completa e detalhada sobre intervenção urbana e seu papel dentro da sociedade atual, é fundamental compreendermos o ambiente e o contexto social onde ela se insere. Para isso, é necessário que tomemos emprestados da geografia alguns conceitos básicos da noção de espaço, sobretudo o espaço urbano, onde se desenrola este tipo de manifestação artística.

Milton Santos, reconhecido como um dos principais pensadores a estudar a questão da formação do espaço, da paisagem e do território, dedicou vários anos de sua vida à conceituação do espaço, aperfeiçoando e alterando suas definições para este conceito ao longo de toda a sua produção acadêmica.

Nesta obra, Milton Santos entende o espaço como o conjunto indissociável de sistemas de objetos (as coisas materiais, cada vez mais técnicas e artificiais) e de sistemas de ação (ações humanas que se dão sobre estes objetos ou que criam objetos), colocados sob perspectiva histórica

e por isso em transformação constante. O espaço se dá no presente como resultado dos processos sociais historicamente formados, ou seja, acumulados desde a formação do planeta e do início da ocupação humana.

Nas palavras do próprio autor:

A nosso ver, a questão a colocar é da própria natureza do espaço, formado, de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Paisagem e sociedade são variáveis complementares cuja síntese, sempre por refazer, é dada pelo espaço humano. (SANTOS, 2008, p.106).

Neste sentido, o estabelecimento do modo de produção capitalista, considerado a partir de toda a evolução técnica da sociedade até então, irá influenciar diretamente na forma como o espaço está organizado, que conseqüentemente influencia na forma como se dão as relações sociais dentro deste mesmo espaço nos dias de hoje, definindo processos econômicos, culturais e políticos que também atuam em sua transformação.

Compreendendo esta dinâmica constante na formação do espaço social, contextualiza-se melhor a questão da intervenção urbana, fenômeno que responde com igual dinâmica às transformações do espaço. Partindo desta noção de espaço proposta por Milton Santos é possível avançar na investigação sobre o processo de urbanização que o planeta vem enfrentando e que vem se intensificando nos últimos dois séculos.

O estabelecimento do modo de produção capitalista moldou a reorganização do espaço por meio de um rápido processo de urbanização ainda em curso e com uma série de conseqüências ainda hoje difíceis de mensurar, que continua a constituir-se objeto de estudos de inúmeros teóricos. Para a presente pesquisa, também utilizamos a teoria de David Harvey, importante intelectual britânico marxista que entende as transformações do espaço como forma de atender aos interesses do capital.

Todo o processo de urbanização tem como principal objetivo resolver o problema do capital excedente, que passa a ser reinvestido em obras urbanas, gerando novos excedentes que serão novamente reinvestidos em obras urbanas. Ou seja: processos de urbanização se pautam pela lógica da acumulação e circulação do capital, que precisa estar em constante movimento de aplicação de seus excedentes.

O desenvolvimento da infraestrutura urbana se mostra uma excelente alternativa para este fim. Este processo, sintetizado por Harvey como “produção capitalista do espaço”, é observada desde o século XIX, mas será a partir dos anos de 1980 que, sob a lógica do “empreendedorismo urbano”, passará a ocupar o centro da política urbana e se constituirá em uma alternativa para a superação das crises da década anterior, conforme explica:

“Há uma concordância geral de que a mudança tem a ver com as dificuldades enfrentadas pelas economias capitalistas a partir da recessão de 1973. A desindustrialização, o desemprego disseminado e aparentemente “estrutural”, a austeridade fiscal aos níveis tanto nacional quanto local, tudo isso ligado a uma tendência ascendente do neoconservadorismo e a um apelo muito mais forte (ainda que, frequentemente, mais na teoria do que na prática) à racionalidade do mercado e à privatização, representam o pano de fundo para entender por que tantos governos urbanos, muitas vezes de crenças políticas diversas e dotados de

poderes legais e políticos muito diferentes, adotaram todos uma direção muito parecida. A maior ênfase na ação local para enfrentar esses males também parece ter algo a ver com a capacidade declinante do Estado-Nação de controlar os fluxos financeiros das empresas multinacionais, de modo que o investimento assume cada vez mais a forma de negociação entre o capital financeiro internacional e os poderes locais (que fazem o possível para maximizar a atratividade do local como chamariz para o desenvolvimento capitalista). (HARVEY, 2005, p. 168)”

Por meio de parcerias público-privadas, investe-se no desenvolvimento de infraestrutura urbana que possa atrair novos investimentos e promover construções especulativas. Em geral, recai sobre o ente público os maiores ônus e riscos dessas empreitadas, já que nem sempre existe a garantia de que a melhoria da infraestrutura local irá de fato atrair novos investimentos e permitir a continuidade do ciclo de atração e circulação do capital.

Além dos principais riscos especulativos serem assumidos pelo poder público, existem outros aspectos negativos deste “empreendedorismo urbano”. Sendo o objetivo principal a construção especulativa que traga retorno econômico imediato, nem sempre o tipo de desenvolvimento urbano corresponde às reais necessidades do local.

O desenvolvimento urbano é uma nova estratégia do capitalismo para manter-se, superar suas crises cada vez mais frequentes e profundas e continuar em expansão, buscando novos territórios e ampliando seu alcance. Sob esta perspectiva, podemos entender que mesmo os espaços ditos “públicos” (vias de circulação em geral, praças e espaços abertos) servem ao capital privado, que se beneficia diretamente desses espaços por meio de obras, serviços e valorização do espaço.

Entretanto, o uso instrumental das cidades que visa os interesses capitalistas não para pôr aí. Além do desenvolvimento urbano, que permite a circulação e o investimento do capital excedente, as cidades oferecem outras formas do capitalismo se desenvolver; seja por meio da mercantilização do espaço, que contribui diretamente para o processo de especulação já descrito anteriormente, ou por meio do estímulo ao consumismo como modo de vida e forma de diferenciação social, criando novos hábitos e a necessidade constante de se disponibilizar novos produtos e transmitir a ideia de que tudo tem seu preço e é passível de ser adquirido.

Além de promover a circulação do excedente de capital, que gera mais excedente para novos investimentos, o desenvolvimento da infraestrutura urbana cria novas vias de circulação e acesso, redes mais modernas de telecomunicações, sistemas de transporte mais eficientes entre outras transformações que permitem o encurtamento de distâncias, maior facilidade e rapidez na circulação de bens e informações e uma aproximação e integração de grupos sociais, por meio de fluxos migratórios cada vez mais comuns e viáveis, gerando trocas e fazendo surgir novas práticas e costumes ligados ao ambiente urbano.

O mundo moderno promove um novo tipo de relação entre o global e o local, onde as distâncias são cada vez menores e o tempo de circulação, assimilação e reprocessamento de informações é quase instantâneo.

A cultura hegemônica e culturas populares no espaço urbano, o encurtamento de distâncias

e fluxo crescente de pessoas, ideias e capital simbólico explica o surgimento de novas formas culturais que só podem ser entendidas dentro deste contexto globalizado que vivemos atualmente. Em relação à cultura, Nestor Garcia Canclini defende que:

” A expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridização cultural (...) Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica e heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (GARCIA CANCLINI, 1997, p. 285).”

Essa mistura cultural, conforme o conceito proposto pelo autor, faz com que o mundo já não possa mais ser entendido sob a mesmo olhar tradicional que costumávamos trabalhar a partir destas divisões: tradicional x moderno, popular x erudito, rural x urbano, dominadores x dominados.

Estas novas possibilidades de trocas e formas culturais que surgem do mundo globalizado atingem diretamente a cultura hegemônica, que precisa estar em constante movimento para manter seu domínio sobre as demais formas culturais e adaptar-se a este cenário de mistura cultural que marca a virada do século.

Como afirma Stuart Hall (2006, p.238), “não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo das relações de poder e de dominações culturais”. O que se defende aqui é que não se pode analisar uma forma cultural a partir de seu interior, isolada de um contexto que a influencia diretamente. As formas culturais só existem se colocadas em perspectiva a partir das inter-relações estabelecidas, relações estas muitas vezes tensas e conflituosas. Garcia Canclini pensa da mesma forma, ao expor que:

“O popular não pode definir-se por uma série de traços internos ou um repertório de conteúdos tradicionais, pré-massivos, senão por uma posição: a que se contrapõe ao hegemônico.” (GARCIA CANCLINI, 1988, p. 41).

Este contraponto não significa necessariamente oposição ou conflito. Ao se analisar as relações estabelecidas entre as culturas populares urbanas e a cultura hegemônica notaram que essas relações não se dão seguindo padrões pré-estabelecidos.

Assim, não há como definir e delimitar o que é esta “cultura popular urbana”, embora possamos identificar alguns de seus traços simbólicos, a começar pelo fato de não se enquadrar na matriz tradicional de erudito x popular e estar em constante movimento de transformação e rearranjo de acordo com as relações estabelecidas entre diferentes formas culturais.

A cultura hegemônica irá se estabelecer por meio deste capital cultural unificado, que permite a propagação ideológica dos valores que interessem ao poder hegemônico, ao mesmo tempo em que se utiliza das diferenças de classes para legitimar este poder através do consenso de grupos diferentes. Hoje em dia é a ideologia liberal, que serve ao mercado e sustenta o modo de produção capitalista, que vem sendo difundida pelo poder hegemônico. Daí a valorização da meritocracia, das individualidades e do consumo com forma de status e diferenciação social tão

comum atualmente.

Outra situação comum nesta “luta cultural” entre a cultura dominante e as culturas populares é a do populismo, onde o poder hegemônico reconhece os interesses e necessidades da maioria e oferece às classes populares bens simbólicos e formas culturais que atendam a essa demanda e com as quais estes grupos já estão familiarizados e neles se reconhecem. Também rotineira é a simples negação ou o não reconhecimento do que é produzido pelas culturas populares urbanas, impedindo ou dificultando suas formas de divulgação e reprodução.

Compreendendo o contexto da formação e do desenvolvimento dos centros urbanos, o tipo de cultura híbrida, aqui definida como “popular urbana”, que se constitui nestes lugares e a constante luta entre a cultura hegemônica e essas formas de culturas populares, cada vez mais diversas e dinâmicas, estamos aptos a investigar mais de perto as intervenções artísticas urbanas, seu potencial nos dias de hoje, seus limites e a tensão que envolve suas relações com o poder vigente e com a cultura hegemônica

Embora existam certas diferenças conceituais que separam arte pública, arte ambiental e street art, por exemplo, aqui consideraremos todas estas manifestações artísticas dentro do domínio da intervenção urbana, por serem formas de arte que interagem com o espaço onde são feitas e alteram o seu estado inicial, seja agregando informações ou propondo uma nova perspectiva sobre uma paisagem já conhecida, atraindo o olhar para algum detalhe despercebido ou provocando o público a refletir sobre aquele espaço, ressignificado por meio da arte.

A própria ideia de “intervir” pressupõe uma participação ativa, uma ação direta sobre determinado objeto. Em geral, a intervenção urbana altera a paisagem pré-estabelecida e propõe um diálogo entre o artista, a cidade e o público e é sob esta perspectiva que será analisada aqui.

Acompanhando a diversidade de formas e elementos que compõe a paisagem das cidades, a intervenção urbana permite a apropriação de espaços de uso coletivo nas cidades das mais diferentes maneiras, admitindo em suas obras uma grande variedade de técnicas, linguagens artísticas e materiais utilizados, que só encontram limites na criatividade de cada artista.

Assim, uma nova obra pode surgir a qualquer momento e em qualquer lugar, seja num tronco de uma árvore que recebe uma cobertura de crochê, na lataria de um vagão de trem que é grafitado ou dentro do leito de um rio que amanhece povoado de bonecos gigantes, não há limites para a realização de intervenções criativas que alteram a paisagem cotidiana das cidades.

Ainda que existem muitas obras de arte pública comissionadas, vide a maioria dos monumentos oficiais das grandes cidades, isso não é o que ocorre com a maioria das intervenções urbanas, que em geral partem diretamente do desejo espontâneo do artista de realizar sua obra em determinado local. Na prática, isso significa que toda a sua viabilização, desde a escolha do local até a aquisição dos materiais necessários, depende da iniciativa própria do artista. Cabe a ele optar, por exemplo, se vai tentar obter uma autorização formal ou não para a sua realização.

Contudo, a cidade passa a ser o meio de comunicação do artista com seu público e isso empodera ainda mais o autor da intervenção, a partir do momento em que ele tem a real dimensão

do alcance de sua obra. Trata-se de uma forma democrática de comunicação, pela qual se consegue atingir o público diretamente sem nenhum tipo de intermediário.

Ao se intervir no espaço público, onde as relações são menos mediadas e controladas e onde se dá a real possibilidade de contato com toda a diversidade que as cidades possuem, se está atuando diretamente no cotidiano das pessoas.

Um olhar criativo sobre a cidade, percebendo espaços e situações em que se possa intervir permitem não só a transformação do local por meio da intervenção urbana, mas também a transformação do olhar do público sobre o cotidiano, que se torna mais lúdico e por isso mais próximo de todos.

Estes exemplos não nos deixam dúvidas de que o universo da intervenção urbana é diversificado e repleto de possibilidades, causando impactos no cotidiano das cidades igualmente diversos e imprevisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo deste artigo, a intervenção urbana se constitui numa forma de comunicação muito poderosa, ainda que considerada ilegal e subversiva. Como um tipo de linguagem artística marginal bastante ampla e livre, o que a torna imprevisível, é muito difícil de ser controlada, por maior que seja o empenho das autoridades e do poder hegemônico. O caminho da simples repressão e criminalização destas práticas, conforme experimentado até o final dos anos 1990, não se mostrou exitosa, devido inclusive ao aumento do processo de urbanização das cidades, que ofereceram novos espaços para intervenções e uma maior visibilidade aos trabalhos dessa natureza

Os exemplos de Eduardo Srur com suas obras autorizadas pelo poder público, e de Banksy como uma personalidade absorvida pela mídia e pelo mercado das artes já são provas claras de um novo tipo de postura frente a estas ações, ao mesmo tempo que demonstram como são complexas essas relações entre a cultura hegemônica e as culturas populares. Até porque, embora existam aproximações mais simpáticas por parte da cultura hegemônica, sobretudo por meio da mídia e da publicidade, o combate e a discriminação a este tipo de ação continuam frequentes e intensivas.

Hoje a lei permite que você faça Graffiti desde que haja a concessão do dono, caso não, é taxada como “Pichação” e neste caso, crime, que é consumado sem ao menos entrarem no mérito artístico onde poderíamos diferenciar um do outro.

Em países de primeiro mundo, as autoridades optam em pagar para que alguém limpe as artes do que pagar alguém para repreender os artistas e esses países é responsável pela consagração de muitos artistas brasileiros que só tiveram o reconhecimento nacional por conta de seu sucesso no exterior.

Diante deste contexto, conclui Banksy:

Quem realmente desfigura nossos bairros são as empresas que rabiscam slogans gigantes em prédios e ônibus tentando fazer com que nos sintamos inadequados se não comprarmos seus produtos. Elas acreditam ter o direito de gritar sua mensagem na cara de todo mundo em qualquer superfície disponível, sem que ninguém tenha o direito de resposta. Bem, elas começaram a briga e a parede é a arma escolhida para revidar. (BANKSY, 2012, p.8).

REFERÊNCIAS

BANKSY. **Guerra e Spray**. São Paulo: Intrínseca Editora, 2012.

BARJA, Wagner. **Intervenção/terintervenção**: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), v.1 n.1, p.213-218, jul./dez. 2008

DOWNING, John D. H. **Mídia Radical – Rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **Cultura transnacional y culturas populares** – Bases teórico-metodológicas para la investigación. Ipal, Lima, 1988.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MAZETTI, Henrique Moreira. **Intervenção urbana: representação e subjetivação na cidade**. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2006, Brasília.

MCCORMICK, Carlo. Introdução. In: SENO, Ethel (org). **Trespass- História da arte urbana não encomendada**. Colônia: Taschen, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SENO, Ethel (org). **Trespass- História da arte urbana não encomendada**. Colônia: Taschen, 2010.
SRUR, Eduardo. **Manual de intervenção urbana**. São Paulo: Bei Editora, 2012.

O BRINCAR DO BEBÊ INSPIRADOS PELA ABORDAGEM PIKLER BABY'S PLAY INSPIRED BY THE PIKLER APPROACH



FABIANA DA SILVA MORAES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela faculdade UNIMES Virtual (2016); Pós-graduação em Afetividade como Valor Educacional Humano pela Faconnect (2024); Pós-graduação em Neuropsicologia pela Faconnect (2022), Pós-graduação em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade –TDAH pela Faconnect (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever as práticas indispensáveis em creches para fomentar o brincar de forma "livre" de bebês e crianças pequenas, considerando o conceito de brincadeira independente de Emmi Pikler. Para isso, é necessário aprimorar a compreensão sobre quais aspectos são essenciais e fundamentais para possibilitar a exploração sem a orientação do adulto. Com base em textos de especialistas em infância, são relatadas as diferentes etapas do desenvolvimento da brincadeira na infância, ressaltando, em cada uma delas, as principais formas de exploração neste estágio da vida. Como conclusão, esclarece-se o papel do adulto no brincar livre e autônomo da criança.

Palavras-Chave: Práticas; Brincadeiras; Descobertas.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the practices that are essential in nurseries to encourage babies and young children to play “freely”, taking into account Emmi Pikler's concept of independent play. To do this, it is necessary to improve our understanding of which aspects are essential and fundamental to enable exploration without adult guidance. Based on texts by specialists in childhood, the different stages in the development of play in childhood are described, highlighting the main forms of exploration at this stage of life. In conclusion, the role of the adult in the child's free and autonomous play is clarified.

Keywords: Practices; Play; Discoveries.

INTRODUÇÃO

A criança é um participante ativo em seu processo de exploração, descoberta e investigação desde o começo de sua vida, especialmente considerando a curiosidade e o potencial de desenvolvimento com os quais nasce. No início de sua existência, o bebê ainda não tem consciência da função lúdica do brincar; suas atividades possuem uma característica não-intencional, ou seja, sem a percepção do que está fazendo. Diferentemente das crianças mais velhas, os bebês pequenos (de poucos meses) não brincam com a finalidade de "brincar" (GOLSE, 2007). Numa etapa posterior, as brincadeiras serão detalhadas e analisadas. Antes de compreender a função e as características da brincadeira autônoma, é fundamental entender o contexto por trás disso. O que é necessário para assegurar a autonomia e a liberdade nesses momentos? Toda criança saudável, tanto física quanto psicologicamente, pode se desenvolver bem se receber cuidados que satisfaçam suas necessidades básicas de maneira afetiva, estabelecendo vínculos de qualidade entre o bebê e seu cuidador. Portanto, antes de qualquer brincadeira livre e espontânea, é preciso que exista um vínculo. Na creche, isso ocorre por meio da rotina de cuidados e da interação nas trocas de fraldas, banhos, refeições e momentos de sono. Para garantir a qualidade desses momentos, a figura de referência é essencial, pois ela conhecerá o bebê de forma íntima e poderá atender suas necessidades, garantindo que ele esteja emocionalmente nutrido para, então, brincar. As relações afetivas devem ser estabelecidas para que a confiança e a segurança também se desenvolvam. Para Pikler (Monsú, 2012), esses momentos de cuidados atendem não apenas à dimensão física da criança, mas também à dimensão psicológica.

“Assim, um banho não é apenas uma limpeza do corpo. É também um banho de linguagem, de olhar, de toque, de afeto, constituindo-se como base para a criação de um vínculo de qualidade e para o adequado investimento narcisista do bebê.” (França, 2010, p.10).

Também é nesses momentos de cuidado que o holding, descrito por Winnicott, se concretiza no berçário: a maneira como a cuidadora segura o bebê deve exercer uma função de contenção, de grande importância para o sentimento de segurança e de continuidade do ser (França, 2010).

O papel da figura de referência é crucial, pois, quando o bebê estabelece esses primeiros laços afetivos na creche – tanto com o adulto de referência quanto com o ambiente, laço secundário permitido pelo primeiro –, ele consegue se conectar a outras pessoas com maior facilidade. Após a formação dos primeiros vínculos, o bebê é capaz de permanecer no chão por períodos mais longos, pois sente segurança e confiança de que alguém está cuidando dele. Dessa forma, ganha espaço para iniciar suas explorações.

Pikler (Kállo & Balog, 2017) descreve essas ações como momentos de atividade livre pelos quais os bebês passam, sem uma interação direta com o adulto. Isso é viável graças ao vínculo afetivo e aos apegos com os adultos de referência, demonstrando a capacidade do bebê de estar sozinho ao lado do adulto, conceito de Winnicott, o que também forma as bases de uma certa forma de resiliência. “A capacidade de um indivíduo de estar só depende de outro indivíduo, que lhe permitiu permanecer só, em sua presença.” (SVARTMAN, 2000).

Golse (2007) apresenta os momentos de atividades livres como verdadeiras experimentações psíquicas: “tudo ocorre um pouco como se a criança tentasse, baseando-se nas memórias de seu recente contato com o adulto, simbolizar ou pré-simbolizar essas recordações através da manipulação dos objetos à sua disposição, ou até mesmo do seu próprio corpo.” O brincar está diretamente relacionado à evolução e ao amadurecimento do bebê, e esses processos dependem do brincar para o desenvolvimento. É por meio da brincadeira que ele explora e investiga o mundo ao seu redor, aprende sobre os objetos e as pessoas, reproduz experiências e expressa emoções e sentimentos. Brincar, para o bebê e para a criança, é tão essencial quanto respirar; é impossível falar sobre a infância sem mencionar a brincadeira.

A DESCOBERTA DO CORPO

Para o bebê, brincar é um processo que envolve exploração. Ele encontra prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair objetos, entre outras ações. A lista de verbos que descrevem o que um bebê faz com um objeto é praticamente infinita. É nessas pequenas ações que a brincadeira começa, ainda sem a intenção ou consciência de brincar. A seguir, será descrita a brincadeira em cada etapa de desenvolvimento, dividida por idades aproximadas, conforme Appell e David (2021). Para os bebês pequenos, o principal brinquedo é o próprio corpo, através do qual eles têm os primeiros contatos com o mundo. Ao deitar o bebê em uma superfície firme, como o chão de madeira, ele começa a observar o ambiente ao seu redor e, ao movimentar o corpo, percebe a

presença das mãos. Inicialmente, o movimento das mãos cruza os olhos por acaso. Gradualmente, há uma integração entre o movimento dos braços, mãos e dedos e a percepção visual, permitindo que o bebê reconheça que as mãos fazem parte de si mesmo e comece a controlar os movimentos, mantendo-as por mais tempo em seu campo de visão e movendo-as de maneira semelhante à forma como as usará para manipular objetos mais tarde (KÁLLÓ & BALOG, 2017).

O corpo é o primeiro aspecto que o bebê distingue do mundo externo. Por isso, é fundamental proporcionar aos bebês bem pequenos momentos de liberdade para explorar essas partes do corpo. A melhor maneira de ajudar é deixá-los com roupas confortáveis, sem meias ou calçados, sem luvas, para que possam se movimentar livremente e realmente investigar o próprio corpo. Após conseguirem controlar os movimentos das mãos e braços, eles começam a observar ao redor e perceber os movimentos do mundo externo: a cuidadora que passa perto do berço, a fita da roupa, a luz e a sombra do sol. É nesse momento que se nota que o bebê está pronto para receber um brinquedo. O mundo externo ao seu corpo: bebês entre 4 e 8 meses. Receber um brinquedo não significa que este será colocado diretamente nas mãos do bebê. Pelo contrário, quando isso é feito, a liberdade de escolha e a autonomia são restritas. Como primeiro brinquedo, Kálló e Balog (2017) recomendam oferecer ao bebê um lenço quadrado, com cerca de 35 cm por 35 cm, em uma cor vibrante que atraia a atenção, como vermelho com bolinhas brancas, que são cores bastante contrastantes entre si. Este item permite ao bebê movimentar suas mãos em mais de 60 posições diferentes, além de não ser perigoso se cair sobre a criança. Os objetos mais apropriados após o lenço são aqueles que os bebês conseguem segurar facilmente com uma só mão e devem ser leves no início, como bolas de vime, tigelas, copos pequenos de metal, chocalhos, animais de crochê. Como os bebês desta faixa etária permanecem a maior parte do tempo deitados de barriga para cima no chão, desenha-se um quadrante imaginário ao redor de sua cabeça e parte superior do tronco para colocar os brinquedos dentro. Isso facilita ao bebê alcançar os objetos, pois, por ainda não rolar ou virar de bruços, consegue enxergá-los apenas virando a cabeça e não depende de muito esforço físico para alcançá-los. Quando se percebe que o bebê já consegue segurar os objetos com mais habilidade, podemos oferecer novos brinquedos, como alguns mais planos e difíceis de agarrar, itens um pouco mais pesados e com texturas diversas, que produzem sons, como tigelas de inox, que funcionam como um espelho, pequenos objetos de madeira, entre outros. Quando o bebê agarra, aperta, chacoalha, leva à boca, enfim, quando realiza suas inúmeras ações sobre os objetos, percebe as propriedades táteis do que toca. Aos poucos, ele descobre que suas ações têm efeitos variados sobre os objetos e passa a reconhecer alguns deles (os mais familiares) apenas com a visão. A mesma característica é observada quando o bebê descobre que pode produzir sons com suas ações, batendo os objetos no chão ou uns contra os outros. É perceptível, na observação dos bebês dessa faixa etária, que as brincadeiras assumem funções distintas. Aos poucos, os bebês entram em uma fase na qual testam objetos semelhantes aos que já conhecem, pois compreendem sua ação sobre eles e, assim, exploram-nos de diferentes maneiras.

Se percebem que determinado objeto faz um som ao se chocar com o chão, os bebês começam uma exploração, batendo todos os objetos que encontram e testando suas sonoridades. É importante ressaltar que é essencial oferecer ao bebê a maior variedade possível de materiais “para que, ao manejá-los, acumule diferentes impressões e experiências, dependendo se são feitos de pano, madeira ou plástico.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 24).

Quanto maior essa diversidade, mais os bebês conseguem, de certa maneira, antecipar como será a sensação do objeto antes mesmo de tocá-lo, apenas com a visão. Eles também desenvolvem a capacidade de prever os resultados de suas ações em cada item disponível para exploração e, por meio da habilidade de generalizar, em novos objetos similares aos que já conhecem.

Durante o segundo semestre de vida, a criança aprende a pegar os objetos de diferentes formas, com maior tranquilidade e habilidade. frequentemente, a observamos se esticar para alcançar o brinquedo, ajustando sua mão e seus dedos, antes de tocá-lo, para pegá-lo de modo eficaz. Pega de maneira diferente o cubo e o chocalho, pinçando o primeiro com os dedos e o segundo com a parte central da palma da mão. (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 27).

O MOVIMENTO COMO PARTE DA BRINCADEIRA

À medida que o bebê se aproxima do primeiro ano de vida, suas explorações começam a adquirir mais intencionalidade. Gradualmente, ele passa a manipular dois objetos ao mesmo tempo, batendo um contra o outro, ainda motivado pelo interesse no som. Em seguida, o bebê descobre que alguns objetos são ocos e que objetos menores podem ser colocados dentro deles, iniciando pequenas brincadeiras de "perder e encontrar". A mesma categoria de jogo ocorre quando o bebê está com uma bola e ela rola para longe. Nessa fase, a aquisição de novas posturas permite que ele persiga a bola, arrastando-se ou engatinhando. Considerando a motricidade como a principal característica das brincadeiras nesta faixa etária, é possível adicionar alguns móveis para exploração, como uma plataforma de madeira para que a criança possa subir e descer. Também é perceptível a escolha da criança pela posição mais confortável para brincar: algumas preferem ficar deitadas de barriga para cima, enquanto outras optam por brincar em pé, utilizando objetos como cubos grandes ou peças de labirinto como apoio.

Aquela brincadeira de colocar objetos dentro de outros maiores e ocos evolui conforme a criança brinca com mais objetos ao mesmo tempo. “Põe mais e mais objetos no mesmo pote ou cubo, vai tirando um a um e devolve todos de uma só vez e busca outros que possa agrupar.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 29).

Com essa investigação, o bebê começa a perceber quais objetos se encaixam uns nos outros e a classificar objetos menores e maiores. Por volta do primeiro ano de vida, o bebê adota um papel de “coleccionador”, notando que muitos dos objetos ao seu redor são semelhantes ou até

idênticos. Assim, ele começa a agrupar esses objetos iguais, como quando organiza várias bolas lado a lado, mesmo que inicialmente isso ocorra de forma aleatória. Cubos grandes, cestos, baldes e bacias são essenciais nessa fase de exploração, pois permitem que a criança forme pequenas coleções e agrupe brinquedos menores dentro deles. Nesta etapa, os bebês começam a reunir objetos com base em características específicas, como objetos circulares, animais ou itens que produzem sons. Conforme aprimoram suas habilidades de colecionamento, as coleções se tornam mais específicas: apenas bolas grandes, animais com características determinadas, chocalhos com bolinhas dentro, lenços vermelhos, entre outros exemplos comuns no cotidiano da creche. Quando a criança demonstra mais intencionalidade na seleção dos itens para sua coleção, peças de construção ou jogos de encaixe são excelentes para essa atividade, permitindo a escolha com base em cor, forma, tamanho e outros atributos.

O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO - 14 A 24 MESES

Nesta faixa etária, a maioria das crianças já caminha com habilidade. Portanto, é importante levar em conta a motricidade ao escolher materiais para atividades e explorações. Ao manusear caminhões, por exemplo, crianças com mais de 14 meses tendem a utilizá-los para se deslocar pelo ambiente, expandindo o espaço físico que necessitam.

Kálló e Balog (2017) indicam que, no início de suas coleções, a criança não se preocupa tanto com a quantidade de itens, mas, com o tempo, isso se torna um fator essencial: possuir todos os objetos daquele tipo.

“Mais tarde, a criança tenta manter todos os elementos que recolheu e os guarda. Não perderá de vista um balde cheio de peças quadradas ou um monte de panos coloridos, mesmo que não esteja mais brincando com eles. Protestam no momento que outra criança quer pegar algo, mesmo que um companheiro de brincadeira quisesse introduzir algo.” (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 43).

Alguns conflitos começam a surgir, especialmente quando uma criança reúne todos os objetos com uma característica específica e não quer dividir sua coleção com as demais crianças do ambiente. O começo da socialização gera frustrações e, com elas, surgem também comportamentos agressivos típicos da infância, como puxões de cabelo, empurrões e mordidas.

“É bem nessa idade, que as crianças se mostram explicitamente frustradas e frustrados, mais rapidamente agressivas entre elas, recorrendo mais facilmente a posturas defensivas e gestos estereotipados.” (APPELL & DAVID, 2021, p. 101).

Nesses momentos, a presença da cuidadora de referência é fundamental para administrar a situação, uma vez que as crianças ainda não têm o conhecimento necessário para resolver seus próprios conflitos nessa idade. Mais tarde, elas resolverão os conflitos da forma como observaram

a cuidadora intervir. Ajudar na resolução de conflitos pode ser um desafio para as cuidadoras, por isso é importante ter regras e limites bem definidos. Quando isso acontece, as próprias crianças adquirem argumentos para se defender ou para confrontar o outro. Não é permitido retirar objetos das mãos de outra criança: essa é uma norma. Se a criança deixa os objetos no chão, entende-se que não quer mais brincar com eles, e, portanto, outra criança pode pegá-los. Quanto mais claras forem as normas, melhor as crianças lidam com a frustração de não conseguir o objeto no momento desejado.

“Se a criança preocupada com seus brinquedos não quer dar nenhum, devemos respeitá-la, enquanto ajudamos a outra criança a entender e aceitar a situação.” (KALLÓ & BALOG, 2017, p. 47).

Os conflitos que surgem à medida que as crianças desenvolvem habilidades de colecionamento destacam a importância de ter muitos objetos com as mesmas características disponíveis em uma sala de creche.

Quanto mais objetos iguais tiver o ambiente, mais fácil de negociar com as crianças e evitar desentendimentos. Não é fácil para a criança renunciar a um objeto colecionado. Porém, se nos dirigimos a ela, falando com calma e seriamente, e a deixamos resolver quando e o que está disposta a ceder, esperando até que decida, podemos estar seguros de que estará pronta para ter essa atitude mais tarde, por volta dos três anos, sem que tenhamos que interferir. (KÁLLÓ & BALOG, 2017, p. 57).

À medida que se aproxima o segundo aniversário, nota-se uma transformação nas brincadeiras da criança. Em vez de apenas pegar uma panela e bater, ou jogá-la no chão para ouvir o som, ela começa a atribuir significado ao objeto escolhido, inicialmente baseado em suas experiências diárias. Esta etapa do jogo simbólico geralmente ocorre em três fases distintas.

O jogo simbólico surge quando a criança consegue imaginar um símbolo que substitui o objeto real, como quando brinca de comer. Ela não espera que a comida chegue à sua boca; ao contrário, entende que a colher que está usando está vazia. As primeiras brincadeiras simbólicas de uma criança são reproduções dos cuidados que ela vivencia, como brincar de comer com uma panela ou prato, usar uma mamadeira de brinquedo, ou simular dormir quando vê um travesseiro e uma coberta.

No segundo estágio, os cuidados nas brincadeiras simbólicas passam a envolver bonecas ou objetos não estruturados (como ursinhos ou animais de pelúcia), representando uma forma mais avançada de pensamento abstrato, pois inclui um agente passivo na ação. A criança, neste tipo de jogo, imita o que vê os cuidadores e familiares fazerem com ela e com outras crianças.

No terceiro estágio do jogo simbólico, a criança começa a estender esses cuidados a outras pessoas, como os adultos que a cuidam e as crianças que compartilham seu ambiente. Brincar de

dar comida para a cuidadora ou para outra criança é uma prática comum e demonstra a capacidade da criança de reconhecer outro sujeito, distinguindo-o dos objetos. É fundamental ressaltar a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, pois ela incorpora elementos do seu cotidiano e experiências nas suas atividades lúdicas. Como exemplo, pode-se mencionar uma criança que simula aplicar colírio em um urso de pelúcia. Ela pode ter tido uma experiência negativa ao passar colírio em seus próprios olhos, o que pode ter sido um momento de desconforto para ela. Ao incluir esse evento em sua brincadeira, a criança busca compreender o processo e aliviar suas tensões, como uma forma de lidar com o estresse psicológico que vivenciou. Quando o adulto dirige e controla as brincadeiras, frequentemente a criança perde a conexão com suas próprias experiências e, assim, não revive suas vivências pessoais. Nesse cenário, as brincadeiras tornam-se meras imitações, sem um propósito real para a compreensão da criança sobre o mundo. Brincar de conversar com a boneca, de médico, imitar animais ou se fantasiar são atividades de grande intensidade emocional. À medida que a brincadeira se aproxima mais da realidade (a partir dos quatro anos), o símbolo passa a representar a realidade de maneira mais fiel: a criança inventa histórias que seguem sequências conhecidas de seu cotidiano, como uma boneca que acorda, veste-se e vai para a escola. Seu dia a dia é refletido no jogo de faz-de-conta. Da mesma forma que adquiriu habilidades como andar, falar e escalar por meio da prática repetitiva, ela utiliza o jogo imaginativo para se introduzir no mundo dos adultos (SILVA & RUBIO, 2014). Vygotsky (2007) também abordou a relevância do brincar livre como um meio de conectar a criança com o mundo real. Ele explica que a brincadeira e os brinquedos permitem à criança realizar desejos que são impossíveis na realidade, levando-a a um mundo imaginário e ilusório. Nessas brincadeiras, as crianças satisfazem suas curiosidades e desejos, gradualmente entrando em contato com aspectos do mundo real, além de aprender sobre regras e normas sociais. “A imaginação e o lúdico encontram-se com o mundo real, mas de uma maneira diferente, oferecendo à criança uma forma de satisfação ao enfrentar as limitações de suas condições” (GONÇALVES, 2014).

A CONSOLIDAÇÃO DAS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS

Nesta faixa etária, as brincadeiras simbólicas descritas anteriormente se consolidam, e as crianças começam a brincar mais próximas umas das outras, frequentemente envolvendo seus pares em seus jogos imaginativos. Algumas atividades ganham um aspecto social, como pequenas corridas de triciclos, realizadas com entusiasmo pelas crianças, que interagem para ver quem chega primeiro. É também nessa fase de desenvolvimento que os adultos podem solicitar ajuda às crianças para organizar os objetos da sala antes de mudar de ambiente, promovendo uma atividade colaborativa.

“O grande prazer de todas permanece sendo o de andar, correr, pular, transportar, empurrar um objeto ou um carrinho de boneca e subir no triciclo ou no caminhãozinho.” (APPELL & DAVID, 2021, p. 104).

Por isso, é fundamental que crianças dessa idade tenham amplo espaço disponível para acomodar sua movimentação e a dos materiais, respeitando a liberdade de movimentos durante as brincadeiras. Segundo Appell e David (2021), é nesse período que o primeiro grupo de crianças começa a pedir participação ativa dos adultos de referência em suas brincadeiras, mesmo que por períodos curtos e de maneira a não direcionar, mas apenas acompanhar o que as crianças fazem. Gradualmente, a maioria das brincadeiras das crianças ocorre em pequenos grupos e inclui jogos recorrentes e pequenos rituais entre crianças que convivem há bastante tempo. Quando os jogos sociais envolvem um objeto, a dificuldade aumenta, pois há mais um fator para as crianças prestarem atenção durante a brincadeira, além de umas às outras. Às vezes, a exploração das crianças pode parecer sem sentido para os adultos, mas é importante lembrar que toda exploração gera conhecimento sobre o mundo de maneira inconsciente, intrínseca e com motivação interna. Todos sabemos o papel significativo da imitação nos jogos infantis; frequentemente, esses jogos são apenas um reflexo do que as crianças viram e ouviram dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual ao que ocorre na realidade.

O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 12).

A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE SOCIAL

Por fim, nesta faixa etária, é possível observar um aumento nas brincadeiras colaborativas entre duas ou mais crianças, mesmo que por períodos curtos. É também nessa fase que as crianças desenvolvem melhores habilidades na linguagem oral e conseguem resolver pequenos conflitos sozinhas, sem necessidade de intervenção direta do adulto.

“Confirma-se também a formação de relações mais seletivas: as crianças têm ‘amigos’ que buscam de maneira específica e afirmativa” (APPELL & DAVID, 2021, p. 105).

Com o avanço dos jogos simbólicos para atividades de faz de conta e interpretação de papéis, as crianças tornam-se cada vez mais aptas a distinguir entre o que é real e o que é imaginário. Dessa forma, elas também conseguem participar de brincadeiras com regras, frequentemente elaboradas pelas próprias crianças do grupo. Neste momento, elas enfrentam a questão de seguir as regras ou optar por não brincar. Esse tipo de jogo é significativo para as crianças porque não é imposto pelos adultos; elas mesmas são responsáveis por organizar, comandar e instruir umas às outras durante a brincadeira. Segundo Vygotsky (1989), as regras das

brincadeiras ocupam duas funções: algumas são pré-estabelecidas pelas crianças, e a sua não observância resulta em uma falta ou na exclusão da atividade; outras regras não são explicitamente definidas, mas as crianças entendem que são essenciais para o andamento do jogo, ou seja, são regras implícitas que proporcionam a noção do que é oculto, mas necessário. À medida que as crianças passam dos três anos, as regras se tornam cada vez mais complexas e se acumulam. A brincadeira, antes regida por uma única regra, passa a ter um conjunto de regras, tanto explícitas quanto implícitas, elaboradas pelas crianças para garantir seu bom funcionamento. Nesta fase, surgem também jogos de encenação, nos quais as crianças criam contextos diferentes da realidade com personagens e cenários distintos do mundo concreto, como brincadeiras de super-heróis ou princesas. Como observado por Gruss e Rosemberg (2017), a oposição ao adulto permite que a criança se desenvolva como um sujeito distinto. Nos jogos de encenação, manifestam-se a onipotência e a agressividade de alguém que busca se auto afirmar e dominar o mundo ao seu redor. Quando a agressividade se manifesta no plano simbólico, ela não precisa aparecer no plano real. Ao brincar de ser outra pessoa, as crianças buscam uma imagem diferente de si mesmas, identificando-se com a onipotência dos personagens que encarnam. Às vezes, espadas, capas e outros atributos de super-heróis fornecem à criança a confiança para explorar o mundo. A criação de conteúdos simbólicos através das brincadeiras permite o acesso a formas de expressão cada vez mais abstratas, o que é refletido no desenvolvimento de várias áreas: linguagem oral, expressão gráfica e plástica, lógica matemática e linguagem científica, que é a mais abstrata de todas as expressões (GRUSS & ROSEMBERG, 2017).

O papel do adulto de referência na brincadeira autônoma da criança é crucial. É importante observar em que fase de desenvolvimento cada criança se encontra para oferecer objetos apropriados que estimulem sua curiosidade e promovam avanços no desenvolvimento. Como o brincar livre é considerado a melhor forma de aprendizagem, a preparação do ambiente constitui uma parte essencial da função do adulto em relação às explorações do bebê e da criança pequena. A observação é fundamental para que os cuidadores possam identificar e atender às necessidades das crianças sob seus cuidados. Segundo Nabinger (KALLÓ & BALOG, 2017), além do desafio de criar ambientes que respeitem a fase de desenvolvimento da criança, os adultos enfrentam a dificuldade de não impor atividades e ações que atendam exclusivamente aos seus próprios interesses. Assim, o adulto deve participar das brincadeiras da criança apenas como observador e somente quando sua presença for solicitada. Isso ocorre porque o "faz-de-conta" dos adultos é fundamentalmente diferente do das crianças, e eles podem influenciar a brincadeira de acordo com seus próprios desejos e pensamentos no momento. É comum que o adulto entre em um jogo simbólico, como o de dar comida, e peça algo como um café ou bolo, mesmo quando essa não era a intenção original da criança. Nesses casos, a criança pode acabar atendendo ao desejo do adulto, sacrificando sua própria vontade e abandonando o jogo em que estava envolvida. Com o tempo,

isso pode levar a uma redução da espontaneidade da criança, que passa a depender das orientações dos adultos para realizar suas ações, perdendo sua autonomia no brincar.

Para facilitar a observação das atividades das crianças e evitar interrupções desnecessárias, os cuidadores podem usar fotos, vídeos e anotações. Isso permite que eles se concentrem no ambiente da sala e revisem o material quantas vezes necessário para observar detalhadamente quais brincadeiras as crianças desenvolvem, quais objetos elas utilizam mais e quais perdem o interesse. Essa reflexão é crucial para garantir que o ambiente esteja sempre organizado de acordo com as necessidades das crianças, tanto individualmente quanto em grupo. O adulto deve selecionar criteriosamente objetos interessantes, com diferentes texturas e apropriados para a fase de desenvolvimento e ritmo de cada bebê. Para bebês menores, por exemplo, é ideal fornecer objetos leves e pequenos, que sejam fáceis de segurar e manipular. À medida que o bebê cresce, novos objetos devem ser introduzidos para oferecer desafios, até chegar a brinquedos para jogos simbólicos. Além dos objetos, móveis maiores, como rampas, caixas e escorregadores, podem ser benéficos para o desenvolvimento motor do bebê. O ambiente deve ser organizado de modo que permita a circulação fácil de crianças e adultos e a disposição dos brinquedos deve seguir critérios específicos: bolas em um cesto, objetos de metal em outro, objetos de madeira em outro, e assim por diante. Essa organização é baseada em práticas cotidianas em creches e demonstra que as crianças brincam de maneira mais eficaz quando o ambiente está bem estruturado. Quando o ambiente é estimulante e desafiador por si só, o adulto não precisa intervir frequentemente.

Além disso, um espaço esteticamente agradável desperta o interesse do bebê e o incentiva a explorar.

"A única função das cuidadoras, nesse estágio, é identificar os interesses dos bebês por meio de observações diárias, trazendo materiais que estimulem essas curiosidades, e organizar situações e ambientes que favoreçam o crescimento cultural e intelectual das crianças (MELLO & SINGULANI apud ALBUQUERQUE & OLIVEIRA, 2018, p. 83).

Albuquerque e Oliveira (2018) ressaltam a importância de garantir que a ausência de interferência dos adultos não seja interpretada como negligência."

"Além disso, Winnicott (Golse, 1998) mostra que, para que a criança não perceba este recuo do adulto como um abandono ou uma falta de investimento, ele também deve achar algum prazer neste retrocesso: esta posição de afastamento permite que a criança se expresse completamente." (ALBUQUERQUE & OLIVEIRA, 2018, p. 82)

No contexto das creches, é possível observar que algumas crianças demonstram falta de iniciativa para brincar, chegando até a um estado de inércia. A partir das observações diárias, a impressão é de que essa paralisação resulta da ausência de espaço para a criatividade e imaginação, que é justamente o que o brincar livre oferece. Esse espaço costuma ser restrito no

ambiente familiar quando os adultos assumem o papel de brincar pela criança e definem as regras e normas das atividades, geralmente sem a intenção de causar prejuízo. Ao se depararem com um ambiente onde as brincadeiras não são dirigidas ou guiadas, essas crianças podem se sentir perdidas e inertes, incapazes de entender ou brincar de forma autônoma, devido à falta de orientação explícita dos adultos nesses ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação deste artigo decorreu do nosso encontro com a abordagem de Emmi Pikler e sua aplicação em contextos sociais distintos da realidade brasileira. Contudo, proporcionou-nos a aquisição de conhecimentos e reflexões essenciais para a atuação de professores de bebês e crianças pequenas.

O diálogo estabelecido nos leva a reafirmar a urgência de reestruturar contextos formativos para que os professores possam se apropriar dessa metodologia e ressignificar suas práticas educativas.

Estamos enfrentando situações complexas em relação aos princípios que devem guiar a educação das crianças nos seus primeiros anos de vida. Posicionamo-nos a favor do direito da criança de viver plenamente a infância, explorando seu ambiente de vida e tendo a oportunidade de conhecer outros espaços essenciais para seu desenvolvimento humano. Reafirmamos que, conforme a abordagem de Emmi Pikler, o princípio que orienta a ação do profissional que trabalha com crianças é o reconhecimento e valorização do desenvolvimento autônomo. Assim, é crucial criar as condições adequadas para que as crianças possam viver plenamente a infância em espaços formais.

Nosso compromisso profissional nos direciona para a busca da criação de contextos formativos que permitam aos interessados na educação infantil a realização de reflexões e o desenvolvimento de práticas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Thereza M.; OLIVEIRA, Sidney N. Relações entre cuidadoras e bebês: como criar vínculos e proporcionar afeto dentro dos berçários. *Revista de psicologia, Fortaleza*, v. 9, n2, p.76-85, 2018.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita. Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos.* Omnisciência, SP, 2021.

GOLSE, Bernard. *O ser-bebé.* Climepsi Editores, Lisboa, 2007.

GONÇALVES, Carlos Augusto P. *O brinquedo: as perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para*

o desenvolvimento social da criança. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação, Goiânia: Anped Centro-Oeste, 2014.

GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. Los niños y el juego: la actividad lúdica de 0 a 5 años. 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2017.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. As origens do brincar livre. Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos. Omnisciência, SP, 2017.

SILVA, Roseli A. S.; RUBIO, Juliana A. S. A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, V. 5, nº 1, 2014. Recuperado em 09 de abril de 2022, de http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/roseli.pdf

SVARTMAN, Betty. Winnicott: conceitos que abrem novos caminhos. Revista da SPAGESP, 1(1), 117-125, 2000. Recuperado em 17 de novembro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-2970200000010006

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, Lev S. Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF RECORDING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos – UNG (2005); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – PNAIC/UFUSCAR (2016) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Assistente de Diretor de Escola no Cei Vereador Jacob Salvador Zveibil, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre as práticas de registros na Educação Infantil. Para isso, faz uma apresentação dos princípios da Documentação Pedagógica na Educação Infantil e como ela se desdobra com o objetivo de escutar as crianças em suas diversas linguagens. Exploramos o duplo propósito da Documentação Pedagógica, que é a avaliação na Educação Infantil, ao enxergar a possibilidade de ouvir as crianças e garantir seus direitos através de diferentes recursos que captam suas vozes e olhares, e o aspecto da formação docente, considerando que o professor não apenas realiza a documentação pedagógica, mas também a utiliza para refletir sobre suas próprias práticas.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Avaliação; Educação Infantil

ABSTRACT

The aim of this article is to promote reflection on recording practices in Early Childhood Education. To this end, it presents the principles of Pedagogical Documentation in Early Childhood Education and how it unfolds with the aim of listening to children in their various languages. We explore the dual purpose of Pedagogical Documentation, which is evaluation in Early Childhood Education, by seeing the possibility of listening to children and guaranteeing their rights through different resources that capture their voices and gazes, and the aspect of teacher training, considering that the teacher not only carries out pedagogical documentation, but also uses it to reflect on their own practices.

Keywords: Pedagogical documentation; Evaluation; Early childhood education

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito fomentar uma reflexão sobre as práticas de registro na Educação Infantil. Ele está fundamentado nas discussões teóricas do campo da Educação Infantil relativas ao tema da avaliação, assim como no campo teórico dos Estudos da Infância, que consideram a criança como um sujeito histórico e de direitos, e a infância como uma construção social, portanto, diversa e complexa..

O tema da avaliação na Educação Infantil é abordado por vários estudiosos da área e frequentemente discutido em eventos e conferências. Questões como "Existe realmente avaliação na Educação Infantil?", "Como realizar essa avaliação?", "Quais ferramentas usar para avaliar o desenvolvimento integral das crianças?" e "É possível avaliar comportamentos?" são comuns. Todas essas perguntas remetem a um questionamento inicial: "O que significa avaliar na Educação Infantil?". Este texto busca responder a essa pergunta, elucidando que a avaliação na Educação Infantil é parte de um processo mais amplo de acompanhamento das crianças, individualmente ou em grupos, e das práticas pedagógicas dos professores.

Percebemos que as crianças na Educação Infantil mostram aos professores, por meio de suas ações e experiências diárias, como aprendem, descobrem e vivenciam suas experiências. Os professores, ao adotarem uma atitude constante de observação, reflexão e registro, conseguem entender esses processos e melhorar suas práticas pedagógicas, planejando com base no que as próprias crianças indicam. Nessa perspectiva, os docentes da Educação Infantil estão sempre em formação, incentivados a revisar suas práticas, refletir sobre elas e explorar novos caminhos para seguir junto com as crianças, planejando, propondo e experimentando atividades de maneira colaborativa.

O artigo está organizado basicamente em três partes. Na primeira parte, discutem-se as

bases legais da Educação Infantil e a maneira como ela se organiza no país, construindo teoricamente a noção de avaliação conforme proposta nos documentos oficiais e nos trabalhos de Luckesi (2002) e Hoffmann (2012). Na segunda parte, apresenta-se a concepção de documentação Pedagógica (MARQUES, 2011, 2015; MELLO, 2017; OSTETTO, 2008; RINALDI, 2016) utilizada no trabalho, destacando como ela se relaciona com a visão de infância em que as crianças são respeitadas e ouvidas nas instituições de Educação Infantil, bem como a aplicação desse instrumento nos contextos educativos. Na terceira parte, o texto oferece algumas contribuições finais e apresenta indicadores de como a Documentação Pedagógica tem se mostrado eficaz para a formação de docentes. Nesse processo, os professores passam a enxergar a educação e suas próprias práticas de forma diferente, além de modificar a maneira como percebem as crianças, as infâncias e a Educação Infantil como um todo.

O QUE É REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

Considerando que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada por meio da observação, do registro e da reflexão, podemos afirmar que, ao focar nesses aspectos da prática docente, aproximamo-nos da concepção de documentação Pedagógica. No entanto, é importante destacar que outros aspectos e elementos deste processo precisam ser considerados. Além de proporcionar momentos avaliativos, a Documentação Pedagógica também possui um caráter comunicativo, formativo e participativo, adotando, assim, uma perspectiva democrática.

De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017), Malaguzzi desenvolveu várias estratégias políticas e pedagógicas, entre elas a Documentação Pedagógica. Esta surgiu da sugestão do pedagogo para que as professoras mantivessem um diário em que anotassem e refletissem sobre os acontecimentos diários, documentando o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças.

O objetivo era que pudessem "conversar e discutir sobre esses escritos com ele e outros colegas durante o momento da formação" (MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017, p. 09).

Para Malaguzzi (2016), a Documentação Pedagógica é uma forma de dar visibilidade ao trabalho realizado nas instituições de educação infantil e à criança enquanto indivíduo pensante. Ela também revela à comunidade a identidade da escola por meio das histórias de evolução individual ou coletiva. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), a documentação pedagógica tem três funções principais:

Estabelecer a comunicação entre a escola, os professores, a família e a comunidade, para tornar conhecido o trabalho realizado na escola e sua importância;

Oferecer às crianças, suas famílias e aos profissionais da educação memórias da vida individual e coletiva de cada criança, que servem como ponto de partida para os próximos passos nas aprendizagens;

Constituir um acervo pedagógico para o acompanhamento e reflexão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, servindo como base para a ressignificação e avaliação das práticas educativas.

Pode-se afirmar que esta terceira função da documentação pedagógica apresentada por esses autores está diretamente relacionada à avaliação.

A Documentação Pedagógica pode ser entendida como a sistematização do trabalho pedagógico, tornando-o visível para o diálogo, interpretação e transformação. Ela serve como uma forma de criar um registro das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos nas instituições de educação infantil. Conforme Altimir (2017):

A documentação “é toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções das crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para transmitir uma mensagem a um leitor”. (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Assim, documentar exige que o professor utilize diversos instrumentos para registrar os acontecimentos, fatos, falas das crianças, suas interações e outros elementos que o professor considere importantes.

Nesse contexto, Davoli (2017) argumenta que documentar envolve a coleta de uma grande quantidade de materiais, como notas, fotografias e gravações, que são então compilados, interligados e interpretados. Esse processo relaciona teoria e prática para construir novos conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, permitindo o acompanhamento desses aspectos. Isso se alinha ao que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que recomendam o uso de múltiplos registros, como relatórios, fotografias, desenhos e álbuns, realizados tanto por adultos quanto por crianças.

É importante destacar que o registro isolado não constitui documentação pedagógica por si só. Por exemplo, um desenho de uma criança ou uma narrativa de um evento não são suficientes para acompanhar a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Segundo Marques (2015) os registros se tornam documentação quando são organizados em torno de um objetivo específico. Nesse sentido, o registro deve ser intencional, refletindo o foco e as intenções explicitadas pelo professor ou pelo grupo de professores. Portanto, documentar é escolher e explicar os momentos mais significativos de um projeto, relacionando-os a episódios relevantes do cotidiano na Educação Infantil, e não se limitando a fatos isolados .

É importante esclarecer que, segundo a abordagem italiana, à Documentação Pedagógica se refere especificamente aos documentos pedagógicos, excluindo registros burocráticos como os realizados em livros de ocorrências e diários de frequência.

Para realizar um registro adequado, é essencial que o docente observe atentamente e escute as crianças de forma profunda. Isso vai além de simplesmente ouvir o que elas dizem; requer uma atitude receptiva que envolve uma mentalidade aberta, à disposição para interpretar as atitudes e mensagens das crianças, e a capacidade de registrá-las e legitimá-las (ALTIMIR, 2017, p. 58).

Para ouvir verdadeiramente a criança, o professor deve estar aberto a receber e interpretar sinais com todos os sentidos, não apenas com os ouvidos. A escuta desempenha um papel crucial na busca por significados nas ações, sentimentos, palavras e expressões das crianças. Assim, a "pedagogia da escuta" se torna essencial.

De acordo com a pesquisadora, a escuta torna a criança e suas ações visíveis, além de ajudar na compreensão das ideias e "teorias" que a criança desenvolve. Essas teorias frequentemente se relacionam com o mundo ao redor, a socialização, a natureza, a alimentação e, principalmente, com suas brincadeiras.

Ao escutar a criança, o professor utiliza uma "lente de aumento" que aproxima suas vozes, ações, reações, manifestações e relações (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 11).

Isso permite ao professor conhecer melhor a criança e suas necessidades, além de acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem. Com base nesses registros, o professor pode oferecer experiências significativas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo de observar e escutar as crianças, visando registrar práticas e experiências, é essencialmente subjetivo. A observação não é neutra, pois depende da perspectiva do professor, de suas expectativas e do foco que ele escolhe.

Rinaldi (2016) explica que observação, documentação e interpretação são interligadas e não podem ser separadas. Entre os tipos de registros utilizados para documentar, destacam-se notas, gravações de áudio e vídeo, fotografias, desenhos, legendas e diários de campo, devido à sua capacidade de ajudar na rememoração dos acontecimentos. É importante notar que esses registros são fragmentos de memória e refletem a subjetividade de quem os documenta.

Embora a documentação inclua a subjetividade do professor ao observar e registrar, é crucial que o docente se concentre em capturar os processos de desenvolvimento das crianças, suas descobertas, conquistas, interações, cultura e ações. Isso torna visíveis os processos de aprendizagem e ensino, permitindo que sejam lembrados, revisitados, reconstruídos e reinterpretados para orientar a tomada de decisões.

Conforme Fyfe (2016):

"A documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado". (FYFE, 2016, p.273).

Além da observação e do registro, a reflexão é fundamental. O professor precisa se afastar da rotina diária para ponderar sobre suas práticas, como as crianças reagem às propostas e experiências oferecidas, e como essas práticas podem ser aprimoradas. Para que essa reflexão seja efetiva, deve haver tempo previsto na rotina de trabalho do professor para que a atividade se torne parte integrante do cotidiano das instituições.

ALGUNS TIPOS DE REGISTROS UTILIZADOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo "diário de bordo" pode se referir a várias práticas organizativas no cotidiano docente e na vida das crianças. Defendemos que, quando um semanário é preparado de forma adequada, incluindo intenções pedagógicas e narrativas sobre os interesses das crianças, ele pode se transformar em um diário de bordo. Esse instrumento permite que o professor registre o progresso de seu planejamento e da turma, revelando possíveis desdobramentos didáticos e pedagógicos a serem explorados com os bebês e crianças. O processo investigativo será mais eficaz se for dialógico, e ter um interlocutor para discutir os escritos do professor é essencial.

A maior vantagem de manter um diário de bordo é a ampliação da interlocução, que se manifesta em três aspectos principais. O diário de bordo funciona como um registro das experiências e observações profissionais do docente, permitindo a inclusão de interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos de forma espontânea, com o objetivo de refletir sobre a prática cotidiana.

Seu principal propósito é revelar o saber-fazer do professor. Além disso, os registros nele contidos ajudam na elaboração dos relatórios individuais de bebês e crianças, oferecendo material contextualizado e significativo que facilita a criação desses relatórios. A qualidade do diário de bordo está diretamente ligada à sua capacidade de integrar planejamentos, reflexões, registros infantis e práticas docentes, além de servir como base para formações coletivas.

Murais, painéis, paredes e muros servem como suportes essenciais para a comunicação dentro da comunidade educativa, abrangendo interações entre crianças de diferentes grupos, familiares, docentes, gestores, funcionários e a comunidade local. O uso intencional desses suportes facilita a comunicação sobre o trabalho pedagógico realizado, preserva a memória do progresso, revela criações e construções, e promove a interação com diversas formas de expressão, contribuindo também para a formação estética de todos os envolvidos.

O que é exposto nesses espaços se torna um elemento formativo que narra uma história ou trajetória. Portanto, é importante alinhar forma e conteúdo, utilizando materiais convidativos e flexíveis, textos explicativos que ajudem na compreensão do que está sendo exibido, e produções que representem de forma significativa o trabalho coletivo e os projetos desenvolvidos. As paredes, portões e muros funcionam como narradores de uma história vivida diariamente, e a entrada da Unidade Educacional (UE) pode ser vista como um cartão de visita que reflete a cultura local e as

concepções presentes nos registros exibidos. Esses registros formam memórias coletivas que comunicam a todos que circulam pelos espaços da instituição.

Conforme Strozzi:

A documentação cobre as paredes da escola como uma segunda pele. Convida a sentir-se ou tornar-se parte, com os outros, das experiências, das histórias. Sugere a possibilidade de ver valorizado o que vai ser vivido. Uma documentação que dá forma aos valores da memória e da narração como direito e qualidade vital do espaço educativo. (STROZZI, 2014, p. 64).

Os murais devem ser espaços autênticos para a criação, exibição e reconhecimento das obras das crianças, permitindo que os bebês e as crianças deixem suas marcas. As produções infantis podem ser exibidas tanto dentro da instituição quanto em áreas externas, locais em que as crianças podem interagir com suas próprias criações e as de seus colegas, promovendo o reconhecimento e a valorização.

Além das salas de aula, os corredores, refeitórios e espaços externos podem exibir fotografias, pinturas, esculturas e outras obras de arte. Essas exposições destacam o protagonismo das crianças e suas conquistas, integrando a arte e a criatividade ao ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Documentação Pedagógica é uma das muitas formas de registrar as práticas diárias na Educação Infantil. Os professores frequentemente utilizam fotos, vídeos e pequenos diários de campo para documentar suas interações com as crianças. Esse processo permite que se examine esses registros com a intenção de revelar o cotidiano de crianças e educadores, mostrando suas experiências, descobertas e os caminhos que percorrem na busca pelo conhecimento.

Através da Documentação Pedagógica, é possível explorar como as crianças aprendem por meio das brincadeiras, das interações com outras crianças, adultos, professores e familiares, e como esses momentos são vivenciados e compartilhados no ambiente escolar.

Ao abordar o tema da avaliação, a Documentação Pedagógica oferece uma alternativa ao modelo tradicional que se baseia em números e padrões rígidos para medir habilidades e conhecimentos. Em vez de se concentrar apenas em comparações e critérios limitantes, a Documentação Pedagógica permite uma visão mais ampla da experiência da criança, explorando como ela vivenciou, descobriu e experimentou o mundo. Esse método valoriza o aprendizado através da troca e da construção do conhecimento, em vez de fragmentar ou minimizar as experiências das crianças. Assim, promove uma avaliação que considera o desenvolvimento global e as diferenças individuais.

Avaliações prescritivas, que se baseiam em parâmetros psicológicos e de desenvolvimento, por muito tempo limitaram as crianças a fases rígidas, abordando aspectos isolados como a capacidade de escutar, andar, tocar, brincar e produzir som de maneira fragmentada. Esses métodos, ao se basearem em registros sintéticos e relatórios universais, minimizam a potencialidade da infância e reduziram as crianças a meros objetos de conhecimento dos adultos.

Nesse contexto, a Documentação Pedagógica propõe uma abordagem alternativa, reconhecendo as crianças como sujeitos de conhecimento, direitos, construtores de cultura e agentes de transformação social. Ela reconstrói o conceito de avaliação, apresentando novas perspectivas que consideram a escolha, a relevância e a diversidade.

As crianças são únicas e diferentes tanto dos adultos quanto entre si. Elas têm formas diversas de descobrir, aprender, imitar e construir conhecimento. Este artigo visa mais do que apresentar novas formas de registrar e avaliar as ações das crianças na Educação Infantil; ele busca destacar a importância de respeitar a infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. **Infâncias em Educação Infantil**. Proposições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009.

ALTIMIR, D. **Escutar para documentar**. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M. C. S. FARIA, A. L. G. (orgs.). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez. 2009. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2009). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2016.

DAVOLI, M. **Documentar processos, recolher sinais**. In: MELLO, S. A.; BARBOSA; M. C. S. FARIA, A. L. G. (orgs.). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática na construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KRAMER, S. **Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir**. Interações, v. 10, n. 32, p. 05-26, 2015 (Número Especial). Disponível em: Acesso em 20 jun 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. Cortez Editora: São Paulo, 2002.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança: A experiência da Reggio Emilia em transformação**. Vol. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. **História, Ideias e Filosofia Básica**. In: As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, A. C. T. L. **A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**: estudo de caso em pré-escolas públicas. In: Anais da 37^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. Florianópolis, 2015. p. 01-18. Disponível em: Acesso em 20 jul 2024.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II A LUZ DA BNCC



ART AND DEVELOPMENT FOR SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL II IN THE LIGHT OF THE BNCC

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

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 inclusivo. 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 das ações para aprimorar o ensino artístico em contextos atuais. O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da arte na socialização, aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência. A arte em escala global permite ao ser humano ver o mundo, os costumes e os valores sociais de uma forma diferente através de suas expressões artísticas. Refletindo sobre esses pressupostos, percebe-se que a arte é um caminho repleto de inúmeras possibilidades, permitindo relações dinâmicas entre diferentes coisas, ambiente e alunos, alunos e seus pares. Este é um caminho que promove o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural de alunos com deficiência. Deste ponto de vista, arte e educação estão interligadas, ou seja, no processo de relação mútua contínua, arte e educação promovem-se mutuamente, formando assim uma educação estética global. Portanto, para que essas crianças se integrem plenamente às artes, é necessária a contribuição da família e da equipe escolar e ajustes são feitos; fornecer espaço com base nas necessidades de cada aluno para dar um novo significado ao seu aprendizado. Além disso, a pesquisa também contempla reflexões sobre a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse contexto.

Palavras-chave: Arte; Ensino inclusivo; 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 inclusive 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 of the actions to improve art education in current contexts. This article aims to analyse the importance of art in the socialization, learning and inclusion of children with disabilities. Art on a global scale allows human beings to see the world, customs and social values in a different way through its artistic expressions. Reflecting on these assumptions, we realize that art is a path full of countless possibilities, allowing dynamic relationships between different things, the environment and students, students and their peers. This is a path that promotes the cognitive, biopsychosocial and cultural development of students with disabilities. From this point of view, art and education are interconnected, that is, in the process of a continuous mutual relationship, art and education promote each other, thus forming a global aesthetic education. Therefore, for these children to be fully integrated into the arts, the contribution of the family and school staff is necessary and adjustments are made; providing space based on the needs of each student to give new meaning to their learning. In addition, the research also includes reflections on the application of the National Common Curriculum Base (BNCC) in this context.

Keywords: Art; Inclusive teaching; BNCC.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o tema “Arte e inclusão: arte e o desenvolvimento para educação especial no ensino fundamental II”. Ele desenvolve-se por meio da pesquisa bibliográfica e tem como público-alvo os estudantes de ensino fundamental II. E traz como objetivo principal identificar a importância das artes visuais para o desenvolvimento dos estudantes de ensino fundamental II e o que a BNCC nos auxilia dentro da Educação Especial. E como objetivos específicos: Identificar as ações que a BNCC traz para os estudantes do ensino fundamental II para educação espacial; incentivar a aprendizagem na educação inclusiva pela arte; Auxiliar professores quanto metodologias para se trabalhar na disciplina de artes no ensino fundamental II.

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.

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 trabalho justifica-se pela diversidade artística pode possibilitar e valorizar a aprendizagem da diversidade humana, incentivada para a educação especial, promovendo muitas competências e habilidades na formação educativa. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda com o documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, e tem por objetivo nortear os currículos escolares. 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 na disciplina de arte e dentro da educação especial. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar e fundamentar o desenvolvimento das artes no contexto inclusivo e as dificuldades que os professores enfrentaram para ministrar suas aulas de artes também para educação especial.

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 A LUZ DA BNCC

Durante muitos anos, o ensino da arte foi conduzido através de atividades pouco criativas e tarefas repetitivas e humilhantes nos currículos escolares. Isto mudou nas últimas décadas, com as artes recebendo maior ênfase como benéficas para a educação de crianças e jovens, dando-lhes a oportunidade de expressarem suas visões sobre o mundo que está sendo construído 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 descreve o autor, todos interagimos com representações culturais do nosso meio, nas quais aprendemos a expor tudo o que nos rodeia que nos traz alegria, podemos interagir com

o cotidiano, com gosto por imagens, objetos, sons, palavras, ações, histórias, jogos e informações, vivemos o tempo todo. A partir disso, podemos ressaltar que a arte na educação escolar é importante porque desperta capacidades criativas e ajuda a expressar emoções.

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 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).

De acordo com as Diretrizes e Lei de Bases Educacionais (LDB) 9.394/96, o estudo das artes é obrigatório no ensino fundamental e médio, porém essa obrigatoriedade não é suficiente para garantir a presença das artes no currículo escolar. Os professores devem ser treinados para desenvolver e compreender o ensino desta disciplina, bem como de outras formas de arte.

Durante o ensino remoto no estado de emergência, os professores responsáveis pelas aulas de arte, utilizando a tecnologia digital para o ensino presencial, devem estimular nos alunos o desejo de explorar e pesquisar, despertar a curiosidade dos alunos, permitir que os alunos compreendam novos elementos artísticos, e sejam capazes de criar, questionar e propor. dúvida. Para além da sala de aula, o papel dos professores nos programas educacionais é demonstrar neste ambiente que a arte tem significado, linguagem própria e contexto histórico que faz parte de nossas vidas.

Este professor, assim como outros professores de línguas e outras disciplinas, desempenha um papel muito importante como motivador dos alunos, e toda esta relação depende em grande parte dos aspectos cognitivos e emocionais ligados ao grau de desenvolvimento do mediador entre o educador e Alunos e alunos constroem relacionamentos em um clima de curiosidade e interesse.

Os alunos do ensino fundamental têm a oportunidade de aprender sobre arte de diferentes maneiras. As atividades devem envolver conteúdos adequados e utilização de materiais diversos, dando a conhecer técnicas e formas. Devem ser relevantes para momentos históricos dentro e fora da escola, mobilizar a expressão e a comunicação pessoal e expandir a formação dos alunos como cidadãos, principalmente através do fortalecimento das relações pessoais com o mundo interior e

exterior. A cultura se desenvolve no ensino da arte, na compreensão e na apreciação das obras de arte.

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).

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 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 experimentar 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.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO INCLUSIVO

Sabemos que a arte está presente na história desde os primórdios do homem, e ainda hoje registros de nossos ancestrais podem ser encontrados em representações gráficas nas paredes e tetos de cavernas, onde o homem de alguma forma aprendeu sua Tecnologia. sua função através da qual ele sabe expressar seus sentimentos e ações diariamente.

Com o passar do tempo, a arte se desenvolve e assume um lugar importante na sociedade, e é por meio dela que “o ser humano transforma o mundo e a si mesmo por meio de seu trabalho e, por meio dele, torna-se capaz de abstrair, simbolizar e criar arte” (Brasil, ano 2009).

Partindo desse pressuposto, a arte se torna uma prática criativa com valor próprio a estética expressa tudo o que temos de mais belo que temos na natureza, mas também os sentimentos que as pessoas tentam expressar através das suas criações, dos seus desejos e da sua interpretação do mundo.

Vale destacar, então, o ensino de Corrêa, Nunes (2006), que enfatizou o papel da arte para alunos com necessidades especiais a partir dos seguintes objetivos:

- Interagir com uma variedade de materiais, instrumentos e procedimentos, desenvolver habilidades no manuseio de ferramentas e materiais, tecnologia, organização e produção artística, bem como pessoal e relações interpessoais na criação artística;
- Construir relacionamentos confiantes através da construção de arte pessoal, respeite a sua própria produção e a produção dos outros;
- Compreender e saber tratar a arte como facto histórico e situá-la em diferentes contextos culturais;
- Observe a relação entre as pessoas e a realidade com interesse e interesse curiosidade, diálogo, investigação, discussão, debate e leitura de obras de forma compreensível e sensível;
- Pesquisar e organizar informações sobre arte através de conexões com artistas, Obras, documentos e coleções, conscientização e compreensão vários produtos artísticos e conceitos estéticos que existem na história a influência de diferentes culturas (2006, p. 61).

Dessa forma, o ensino de arte na educação inclusiva é uma forma de promover a percepção, a criatividade e a cultura desses alunos, que devido às suas limitações, têm poucas oportunidades de expressar seus sentimentos e poucas fontes de alegria. essas pessoas encontrem valor na vida e se sintam importantes, úteis e amadas, e a arte torna possível essa igualdade e integração e promove o seu desenvolvimento.

Fischer (2007) enfatiza que as artes visuais têm a capacidade de influenciar as percepções dos alunos especiais, característica crucial para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Costa (2000) enfatiza a importância de trabalhar com crianças com deficiência nas artes visuais para promover a motivação e a criatividade, ajudando a construir um sujeito mais responsivo, pronto para descobrir suas habilidades e talentos.

Portanto, a educação utilizando a arte como ferramenta torna-se um processo dinâmico e contínuo que deve ser integrado e interativo com a aprendizagem dos alunos de forma espontânea e dinâmica na educação inclusiva. Como resultado, as pessoas veem as artes de forma diferente e vemos os alunos a alargarem as suas sensibilidades, percepções, reflexões e imaginações, expressando emoções e desenvolvendo competências através das artes.

Portanto, o ensino de arte nas escolas pode possibilitar que os alunos com deficiência despertem e aprimorem sua criatividade, entrem em contato contínuo com a realidade e a fantasia e promovam o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da pesquisa atual, é possível refletir sobre o papel da arte nos antecedentes da educação inclusiva e sua importância para a sociedade e a sociedade o aprendizado desses alunos e as dificuldades que eles encontram ao enfrentar uma sociedade que muitas vezes não entende o quão importante e fascinante são as artes para o desenvolvimento dessas crianças.

Para que esses indivíduos se desenvolvam plenamente, é necessário que a equipe escolar contribua com o processo, fornecendo os materiais artísticos necessários para criar com eles, bem como o espaço, seja na sala de aula, ao ar livre ou mesmo na sala de aula com profissionais.

Sala AEE (Serviço Educacional Profissional). Todos são adaptados às necessidades de cada criança e podem ser utilizadas diferentes tecnologias, por exemplo, tecnologia assistiva para crianças com dificuldades motoras, ajudando-as a dominar melhor os lápis para desenhar, desenhar e pincéis para colorir.

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.

Nas escolas inclusivas, a arte torna-se um dos momentos mais divertidos para as crianças. Arte educadores, psicoeducadores e outros educadores responsáveis por mediar o ensino com essas crianças podem usar pintura, desenho, colagem e contação de histórias para proporcionar a esses indivíduos melhor acesso à aprendizagem e ao conhecimento. Aprenda mais sobre o eu interior de cada pessoa, aprenda com ela e seja capaz de se preparar para sua vida.

Além disso, os educadores devem estar cientes das limitações do ensino à distância e trabalhar para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio que promova o sucesso dos alunos. Ao aproveitar a tecnologia e adaptar estratégias de ensino para ambientes remotos, 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.

Em resumo, a implementação das Diretrizes do Ensino Fundamental Remoto em Artes da BNCC apresenta vários desafios, incluindo acesso limitado a recursos e tecnologia. No entanto, ao aplicar as diretrizes da BNCC ao ensino remoto e incorporar tecnologia, os educadores podem melhorar o ensino de artes em ambientes remotos. É importante continuar a explorar formas inovadoras de ensinar artes em áreas remotas 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

- 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%Aancia-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 02 ago. 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.

PSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PSYCHOPEDAGOGY IN LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL I



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 o papel fundamental da psicopedagogia no processo de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental I. A psicopedagogia fornece estratégias personalizadas para identificar dificuldades de aprendizagem e ajustar métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Este estudo revisa teorias psicopedagógicas relevantes e discute disciplinas práticas, como o diagnóstico preciso, planos de intervenção individualizados e avaliação contínua. Os resultados indicam que métodos psicoeducacionais eficazes, não só melhoram as competências de leitura e escrita, mas também aumentam a autoestima e a participação dos alunos no processo educativo. Conclui-se que a integração da psicopedagogia na alfabetização no Ensino Fundamental I, é essencial para promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz, preparando e posicionando os alunos para um desenvolvimento escolar social e pessoal sustentável.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento; Ensino; Psicopedagogia.

ABSTRACT

THIS ARTICLE EXPLORES THE FUNDAMENTAL ROLE OF PSYCHO-PEDAGOGY IN THE LITERACY PROCESS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. PSYCHOPEDAGOGY PROVIDES PERSONALIZED STRATEGIES TO IDENTIFY LEARNING DIFFICULTIES AND ADJUST TEACHING METHODS TO MEET STUDENTS' INDIVIDUAL NEEDS. THIS STUDY REVIEWS RELEVANT PSYCHOEDUCATIONAL THEORIES AND DISCUSSES PRACTICAL DISCIPLINES SUCH AS ACCURATE DIAGNOSIS, INDIVIDUALIZED INTERVENTION PLANS AND ONGOING ASSESSMENT. THE RESULTS INDICATE THAT EFFECTIVE PSYCHOEDUCATIONAL METHODS NOT ONLY IMPROVE READING AND WRITING SKILLS, BUT ALSO INCREASE STUDENTS' SELF-ESTEEM AND PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS. IT IS CONCLUDED THAT THE INTEGRATION OF PSYCHOPEDAGOGY IN LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL IS ESSENTIAL TO PROMOTE MORE INCLUSIVE AND EFFECTIVE LEARNING, PREPARING AND POSITIONING STUDENTS FOR SUSTAINABLE SOCIAL AND PERSONAL SCHOOL DEVELOPMENT.

KEYWORDS: LITERACY; LEARNING; DEVELOPMENT; TEACHING; PSYCHOPEDAGOGY.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é considerada um limiar significativo na evolução educacional e social das crianças, especialmente durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a psicopedagogia tem um papel significativo no fornecimento de estratégias e serviços especializados, que apoiam o processo de aprendizagem da leitura e da aprendizagem da escrita.

Este artigo discute como a psicopedagogia pode ser eficaz na alfabetização de alunos desse grupo demográfico, com foco em métodos que atendem às necessidades individuais dos alunos. Ao considerar a dificuldade de aprender desde cedo, e ao fornecer aconselhamento personalizado, a psicopedagogia não só visa melhorar as capacidades básicas de leitura e escrita, mas também visa promover um ambiente educativo inclusivo e motivador. Além disso, discute-se a necessidade de avaliação e reforma constante das estratégias pedagógicas, visando garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento global dos alunos do Ensino Fundamental I.

O conteúdo aqui exposto, descreve o contexto do tema e sua importância primordial, prepara o leitor sobre como a psicopedagogia pode ajudar as crianças a aprenderem a ler e escrever com sucesso, preparando-as para o objetivo principal desse artigo.

Este artigo discute como os métodos psicopedagógicos podem não apenas melhorar as habilidades de leitura e escrita, mas também promover um ambiente educacional inclusivo e benéfico. Ao levar em conta as necessidades individuais dos alunos, durante o processo de ensino e de realizar avaliações constantes, a psicopedagogia está se mostrando de grande importância para o sucesso acadêmico e emocional dos alunos nesta importante fase de desenvolvimento.

A alfabetização é crucial para a progressão educacional das crianças, especialmente no Ensino Fundamental I, porque estabelece as bases para o sucesso educacional futuro. Muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, que têm um impacto significativo no seu progresso e autoconfiança, porém, essas dificuldades são específicas de cada aluno.

A psicopedagogia é essencial neste contexto, porque oferece metodologias especializadas, a fim de identificar com antecedência estas questões e fornecer estratégias de aprendizagem adequadas.

JUSTIFICATIVA

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, pois estabelece as bases para uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

No contexto do Ensino Fundamental I, é essencial compreender como a psicopedagogia pode contribuir de maneira significativa para o sucesso dos alunos nessa etapa crucial. A psicopedagogia oferece estratégias personalizadas para identificar e abordar dificuldades de aprendizagem específicas, adaptando métodos de ensino e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Investigar esse tema é fundamental não apenas para melhorar as práticas educacionais, mas também para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades individuais.

Está justificativa ressalta a importância de investigar como a psicopedagogia pode contribuir de maneira eficaz, para superar esses desafios promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e personalizada no Ensino Fundamental I.

Ao entender melhor os benefícios das intervenções psicopedagógicas na alfabetização, educadores e profissionais da educação, podem implementar práticas mais eficientes e orientadas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo assim um desenvolvimento mais completo e satisfatório durante essa fase crucial da educação nos primeiros anos do ensino fundamental.

A IMPORTANCIA E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALBETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Neste estágio inicial da educação, os alunos aprendem a ler e escrever, habilidades fundamentais para a continuidade de seu aprendizado, o que torna a alfabetização no Ensino Fundamental crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos educandos.

A alfabetização é uma base para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas mais avançadas, como compreensão de leitura, escrita criativa e habilidades de argumentação. Sem uma base sólida, as crianças podem ter dificuldades em áreas como matemática e ciências.

No desenvolvimento cognitivo e linguístico, aprender a ler e escrever estimula o desenvolvimento da linguagem, ajudando os alunos a compreenderem melhor o mundo que as rodeia e a expressar seus pensamentos e emoções.

A alfabetização promove a autonomia das crianças, permitindo-lhes acessar ações de forma independente, realizar pesquisas e resolver problemas, ajudando a aumentar a confiança e a autoeficácia.

Habilidades de leitura e escrita são essenciais para a comunicação e interação social, onde a alfabetização permite que as crianças participem mais plenamente na escola e na sociedade, promovendo cooperação com os colegas e professores.

A alfabetização de qualidade ajuda a reduzir as desigualdades educativas e dá a todos os alunos, independentemente da sua origem, uma oportunidade de desenvolver e potencializar a inclusão e igualdade de oportunidades.

Em resumo, as competências de alfabetização no Ensino Fundamental I, são componentes importantes, que tem impacto no sucesso acadêmico, no desenvolvimento pessoal e na capacidade de integração e participação ativa na sociedade.

É um investimento no futuro dos educandos, preparando-as para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem ao longo de suas vidas.

DEFINIÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia estuda a interação entre os processos psicológicos e de ensino para promover a aprendizagem individual e o desenvolvimento holístico. Envolver uma capacidade de análise como fatores afetivos, cognitivos e sociais que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico.

De acordo com BOSSA (2000, p. 31), a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda o problema de aprendizagem. Como se preocupa com esse problema, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem, estudando assim as características dela.

A definição da Psicopedagogia e seu o papel na Educação

Identificação e Diagnóstico:

- **Detecção de Dificuldades:** Os Psicopedagogos diagnosticam e identificam dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados, como a dislexia, o déficit de atenção, ou dificuldades emocionais que podem afetar o desempenho acadêmico.
- **Avaliação individualizada:** Os alunos recebem avaliações minuciosas que levam em consideração suas necessidades emocionais, cognitivas e comportamentais.

Intervenção e Estratégias de Educacionais

- **Intervenções personalizadas:** Estratégias educacionais e terapêuticas adaptadas às necessidades dos alunos, ajudando-os a superar os obstáculos ao aprendizado.
- **Métodos de Ensino:** Os métodos de ensino ajudam na criação de técnicas de ensino e materiais didáticos que atendam às diversas formas de aprendizado e necessidades dos alunos.

Apoio Emocional e Motivacional

- **Desenvolvimento Emocional:** Fornecem suporte para problemas sociais e emocionais, como problemas familiares, ansiedade ou baixa autoestima, que podem afetar o aprendizado.

Educação e Orientação

- **Treinamento de Educadores:** Fornecem formação e orientação a professores sobre como criar um ambiente inclusivo e lidar com dificuldades de aprendizagem.
- **Orientação para Pais:** Fornecem conselhos aos pais sobre como apoiar o crescimento e o aprendizado de seus filhos em casa, fortalecendo a parceria entre a escola e a família.

Encorajar a Inclusão

- **Ambiente Inclusivo:** Eles trabalham para construir um ambiente educacional inclusivo que respeite e valorize a diversidade das necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Observação e avaliação contínuas:

- **Monitoramento do Progresso:** Monitoram e avaliam regularmente o progresso dos alunos e ajustam as intervenções quando necessário para garantir que as estratégias usadas sejam eficazes.

A psicopedagogia é uma área de estudo. Seus fundamentos teóricos e técnicos são apresentados, A psicopedagogia é uma área de conhecimento tanto na formação quanto na prática profissional. Seus fundamentos teóricos e técnicos são apresentados, tanto na educação quanto no trabalho do psicopedagogo:

A Psicologia do desenvolvimento nos aspectos cognitivo e afetivo, o desenvolvimento da aquisição da linguagem, a linguística aplicada, técnicas e metodologias da reeducação da leitura e escrita e, fundamentalmente, o conhecimento do processo

de aprendizagem, bem como das inúmeras variáveis que nele interferem (RUBINSTEIN, 1987, p.14).

Podemos então definir que a psicopedagogia é um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da psicologia e da pedagogia para compreender, prevenir e intervir em problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a psicologia educacional desempenha um papel fundamental na educação, ajudando a identificar e superar dificuldades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e prestando apoio aos educadores e às famílias. Atua como uma ponte entre a psicologia e a pedagogia, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de atingir todo o seu potencial num ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia tem sido uma ferramenta importante no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental, proporcionando uma abordagem individualizada que leva em consideração as necessidades individuais de cada criança.

Este estudo revisa a teoria e a prática psicoeducacional aplicada à alfabetização, enfatizando a importância da intervenção precoce e adaptativa para o sucesso educacional.

Os resultados destacam que estratégias como diagnóstico detalhado, planos de intervenção específicos e avaliação contínua, não só melhoram as competências de leitura e escrita dos alunos, mas também aumentam a sua autoconfiança e envolvimento na aprendizagem.

Além disso, promover um ambiente educativo inclusivo onde cada aluno receba atenção e apoio individual, é fundamental para construir uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Recomenda-se o investimento contínuo na formação do indivíduo e no apoio institucional para a implementação eficaz destas práticas.

Para pesquisas futuras, recomendamos explorar mais profundamente os efeitos do longo prazo das disciplinas psicoeducacionais nas trajetórias educacionais dos alunos e investigar novos métodos e tecnologias que possam enriquecer ainda mais o ensino de alfabetização.

Em resumo, a integração da psicopedagogia nas competências de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento global dos alunos para desafios futuros e oportunidades educativas mais amplas. Estas considerações finais resumem as principais explicações do estudo e fornecem recomendações para ações futuras, sublinhando a importância contínua da psicopedagogia nos contextos do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FAGALLI, Eloísa Quadros e VALE Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JERÔNIMO SOBRINHO, Patricia. **Fundamentos da Psicopedagogia.** Patrícia Jerônimo Sobrinho. – São Paulo, SP: Cengage, 2016.
- MACHADO, A. M. A. **Psicopedagogia e aprendizagem: Um estudo de caso.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ONLINE, PSICOPEDAGOGIA. **Estratégias Psicopedagógicas para Superar Dificuldades na Alfabetização.** Disponível em: <http://psicopedagogiaonline.com.br/estrategias-psicopedagogicas-para-superar-dificuldades-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Alex de. LIMA, Elaine. **O papel da psicopedagogia na escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 05, Vol. 07, p. 26-34. 2020.
- PSICOPEDAGOGIA, SOCIEDADE BRASILEIRA DE. **O Papel da Psicopedagogia na Alfabetização.** Disponível em: <https://sbpp.com.br/o-papel-da-psicopedagogia-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- RIBEIRO, V. M. G.; MACHADO, A. M. A. **Psicopedagogia: Contextos e espaços de atuação.** Revista Psicopedagogia, v. 29, n. 90, p. 125-136, 2012.
- RUBINSTEIN, Edith. **A intervenção psicopedagógica clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SANTOS, C. M. dos. **Psicopedagogia na Escola: Estratégias para a Alfabetização.** Disponível em: <https://psicopedagogia.com.br/psicopedagogia-na-escola-estrategias-para-a-alfabetizacao/>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- SISTO, F. F. **Psicopedagogia: Intervenção clínica e institucional.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 3, p. 339-356, 2011.
- SUL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO. **Psicopedagogia e suas Contribuições para a Alfabetização Infantil.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/educacaointegral/psicopedagogia-e-suas-contribuicoes-para-a-alfabetizacao-infantil/>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- ZORZI, J. L. **Alfabetização e psicopedagogia.** Revista da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia, v. 7, n. 21, p. 49-60, 2014.

UM BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A BRIEF ACCOUNT OF INCLUSIVE 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, baseado em uma revisão da literatura, enfatiza a importância do engajamento proativo dos educadores no processo de identificação e apoio às crianças autistas, explorando a crucial responsabilidade dos educadores na detecção precoce de sinais de autismo, defendendo a necessidade de escolas inclusivas. Os professores, familiarizados com marcos típicos do desenvolvimento infantil desempenham um papel essencial nesse contexto. Em muitos casos, os pais podem não estar tão familiarizados com esses marcos, o que pode dificultar a identificação precoce de sinais de autismo e a subsequente busca por avaliação profissional, especialmente durante os anos iniciais da educação infantil. Frequentemente, é na escola que os primeiros sinais são identificados e comunicados à família, levando a uma investigação médica mais aprofundada. Esta intervenção precoce pode fazer uma diferença significativa na qualidade de vida e no desenvolvimento futuro da criança.

Palavras-chave: Autismo; Diagnóstico; Inclusão; Educação Infantil.

ABSTRACT: This article, based on a literature review, emphasizes the importance of educators' proactive engagement in the process of identifying and supporting autistic children, exploring the crucial responsibility of educators in early detection of signs of autism, defending the need for inclusive schools. Teachers, familiar with typical milestones in child development play an essential role in this context. In many cases, parents may not be as familiar with these milestones, which can make it difficult to identify early signs of autism and subsequently seek professional evaluation, especially during the early years of childhood education. Often, it is at school that the

first signs are identified and communicated to the family, leading to further medical investigation. This early intervention can make a significant difference to a child's quality of life and future development.

Keywords: Autism; Diagnosis; Inclusion; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva reflete as transformações históricas e culturais nas percepções e tratamentos das pessoas com deficiência. Desde a Antiguidade Clássica, onde comportamentos distintos eram estigmatizados e associados ao sobrenatural, até os séculos XIX e XX, onde surgiram concepções clínicas e segregativas, as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeros desafios e preconceitos. No Brasil, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela criação de instituições especializadas, refletindo uma visão predominantemente excludente.

Com a chegada da década de 1970, emergiu um movimento de integração social, buscando incluir as pessoas com deficiência nos sistemas gerais de educação, trabalho e lazer. Contudo, essa integração muitas vezes não alterou as estruturas sociais e educacionais de maneira profunda. Na atualidade, a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva persiste, exigindo melhorias contínuas nas escolas e nos recursos disponíveis para garantir a participação de todos.

A educação inclusiva abrange a inclusão de crianças com diversas deficiências, incluindo físicas, intelectuais e transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). As necessidades específicas das crianças com TEA exigem atenção especial. Estudos recentes indicam um aumento significativo nos diagnósticos de autismo, bem como diversas comorbidades associadas. Portanto, a compreensão e a abordagem adequada das características do TEA são essenciais para promover a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Este artigo revisa a evolução da educação inclusiva, destacando a importância de diagnósticos precoces e intervenções adequadas para crianças com TEA, além de discutir o papel crucial dos professores e das adaptações escolares nesse processo.

UM BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva ao longo dos tempos revela diferentes percepções e tratamentos das pessoas com deficiência pela sociedade. Na Antiguidade Clássica, por exemplo,

indivíduos com comportamentos distintos eram frequentemente estigmatizados e associados a figuras como o diabo, feitiçaria e pecado, levando muitas vezes ao isolamento ou até mesmo à eliminação. Essas concepções eram moldadas pelas visões culturais, religiosas e éticas predominantes em cada período histórico.

Os modelos econômicos e sociais ao longo dos séculos contribuíram para perpetuar preconceitos e tabus sobre as pessoas com deficiência, frequentemente retratadas como “perigosas ou demoníacas”, como observado por Vieira e Pereira (2003). Essas percepções alimentaram atitudes de rejeição, medo e vergonha, baseadas em mitos populares que reforçavam a ideia de que as pessoas com deficiência eram uma ameaça.

No século XIX, uma nova concepção começou a surgir, focada na ideia de adequação aos modelos sociais e ideais de normalidade. Qualquer indivíduo que não se encaixasse nesses padrões era visto como alguém necessitando de ajustes para se aproximar do ideal estabelecido. A influência da igreja medieval, por exemplo, associava diferenças à punição divina, promovendo a segregação como forma de purificação.

No século XX, médicos e profissionais da saúde e educação passaram a estudar mais profundamente as deficiências, buscando definir patologias e desenvolver tratamentos específicos. Esta abordagem clínica frequentemente resultava em medidas corretivas ou, quando não possível, em segregação.

Januzzi (2006) destaca que este período viu a construção de asilos e hospitais destinados a separar e confinar indivíduos considerados “loucos”, “alienados” ou deficientes. A concepção clínica da deficiência continuou prevalecendo no Brasil ao longo das décadas, justificando a exclusão social e o abandono de pessoas que “não se enquadravam nos padrões” estabelecidos como normais.

Nas décadas de 1950-1960, diante deste contexto de exclusão e marginalização, houve uma expansão de instituições segregativas especializadas no Brasil. Escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas foram criados com uma visão predominantemente clínica e filantrópica, buscando oferecer alguma forma de educação formal às minorias negligenciadas pelo Estado.

Essas instituições refletem um período histórico em que as diferenças eram frequentemente vistas como sinônimo de inferioridade e incapacidade, alimentando práticas segregativas e excludentes.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Ao final da década de 1970, surgiu um movimento voltado para a integração social das pessoas com deficiência, visando inseri-las nos sistemas sociais gerais como educação, trabalho, família e lazer, conforme destacado por Sassaki (1997, p.31), e se intensificou no Brasil a partir da década de 1980.

A integração escolar nasceu da necessidade de incluir pessoas com deficiência sem promover mudanças na sociedade e na estrutura escolar. Na prática, a sociedade marginalizava aqueles que não se enquadravam na "normalidade", definindo quem poderia ser integrado e quem deveria ser segregado. Estabelecer uma identidade como norma é uma forma de hierarquizar diferenças, privilegiando certas características em detrimento de outras.

Muito embora o movimento de integração escolar tenha representado avanços na educação inclusiva, não atendeu completamente às necessidades das pessoas com deficiência, pois não modificou estruturas sociais, métodos educacionais nem a narrativa sobre a diferença. A abordagem clínica predominante buscava corrigir diferenças e aproximar os indivíduos da normalidade.

Segundo Sassaki (1997), integração e inclusão são processos essenciais para alcançar uma sociedade inclusiva. Diversos estudiosos argumentam que a noção de normalidade é relativa e moldada pelas percepções da maioria.

Lepke (2013) discute como a fronteira entre normal e anormal é construída, enfatizando que o que é considerado normal pode variar ao longo do tempo e entre diferentes contextos culturais.

Atualmente, enfrentamos um processo em curso para efetivar uma educação inclusiva que abranja todos aqueles que foram marginalizados por décadas. Isso requer uma melhoria contínua das escolas, dos recursos disponíveis e, especialmente, dos recursos humanos, para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos. A Declaração de Salamanca da ONU (1994) sustenta que escolas regulares com orientação inclusiva são fundamentais para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e edificar uma sociedade inclusiva.

Refletindo sobre os percursos históricos das minorias e seus familiares ao longo dos séculos, fica claro que há um longo caminho a percorrer para efetivar a educação inclusiva em todos os sistemas e níveis de ensino. Este contexto inclui crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por décadas foram retratadas como incapazes e frequentemente tiveram seu direito à educação negado.

O transtorno do espectro autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) está dentro de um espectro, visto que se manifesta em uma extensa gama de intensidades, categorizadas em diferentes níveis de suporte, delineando assim, as diferentes necessidades e habilidades das pessoas afetadas.

Em 2000 havia um caso de autismo para cada 150 crianças, e em 2020, um caso para cada 36 crianças, segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC), uma sumidade no assunto.

Há algumas décadas a ONU (Organização das Nações Unidas) estimava décadas atrás que cerca de 1% da população mundial estava no espectro autista. Entretanto, esse estudo aponta que 13,8% da população brasileira está dentro do espectro autista, o que demonstra um aumento relevante no número de casos, haja vista que o Brasil até 2023 ocupava o sétimo lugar mundial no *ranking* populacional. Segundo Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que em 2022 incluiu pela primeira vez em suas estatísticas o espectro autista, estimou que no Brasil há cerca de dois milhões de autistas, dentre os quais 65% são do gênero feminino.

As pessoas que enfrentam desafios relacionados à dificuldade de interação social, são consideradas nível 1 de suporte. Pessoas que demonstram maior grau de dependência, necessitando de auxílio ao desempenhar atividades simples do dia a dia, como durante as refeições ou até mesmo com sua higiene pessoal, são consideradas nível 2 de suporte, ao passo que as pessoas consideradas nível 3 de suporte enfrentam dificuldades mais severas, além de todas essas citadas anteriormente, necessitando de apoio especializado ao longo da vida.

Esses diferentes níveis de suporte refletem a ampla gama de necessidades e experiências dos indivíduos dentro do espectro, validando que cada pessoa é um ser único, subjetivo, que exige diferentes formas de intervenção e suporte no percorrer do caminho. Há os casos em que o diagnóstico pode estar associado a habilidades notáveis, como uma excelente memória, ou até mesmo o hiperfoco, que nada mais é do que um interesse específico por uma ou mais áreas do conhecimento, onde o indivíduo emprega toda sua atenção e energia em uma determinada tarefa, permanecendo muito tempo em um estado de absoluta absorção.

CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Identificar comportamentos e atitudes nas crianças que indiquem a presença de um transtorno é uma tarefa muito difícil, principalmente para as famílias. Além disso, os sintomas são

fortemente interligados e muito variados dentro dos níveis de suporte, o que dificulta o diagnóstico.

A hiperatividade, a agressividade e o comportamento automutilaste dificultam a interação social, visto que esse tipo de comportamento pode causar insegurança nas pessoas próximas. A dificuldade de se colocar no lugar do outro e o hiperfoco também afetam as interações sociais, além das questões relacionadas à linguagem. Grande parte das pessoas com o TEA tem dificuldade de relacionar-se com outras pessoas, também tem uma severa incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos, emoções e dificuldade na discriminação entre as pessoas.

Segundo Baron-Cohen, as crianças com TEA apresentam dois motivos principais para terem dificuldade na interação social, considerados “Desvios Qualitativos na Interação Social Recíproca”, dentre os quais a dificuldade de sentir e pensar simbolicamente e reconhecer em outras pessoas sentimentos próprios, intenções e desejos.

A dificuldade no contato visual, de participar de grupos, a indiferença afetiva, a ausência de empatia social ou emocional são algumas questões que podem refletir diretamente na complexidade das relações sociais, sejam elas com pessoas de idade semelhante, colegas ou familiares. Profissionais especialistas como psicólogos, médicos e professores podem auxiliar na construção desses afetos, fazendo essa ponte e auxiliando os próprios familiares no envolvimento e na interação das crianças diagnosticadas. Uma intervenção precoce e organizada permite alcançar resultados benéficos para a criança e para todos que convivem com ela.

Segundo a Associação de Amigos do Autismo (AMA) (Mello, 2007), o autismo é considerado um distúrbio do comportamento caracterizado por uma tríade de dificuldades: dificuldade de comunicação, socialização e no uso da imaginação.

➤ DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO

Essa certamente é uma das grandes barreiras enfrentadas pelas crianças autistas, que pode ocorrer de modo verbal e não verbal, incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e entoação, em diferentes níveis. Dependendo do nível do autismo, as crianças podem manifestar ausência da linguagem verbal e dificuldades na comunicação por qualquer outra via, como a ausência ou uso precário de gestos e expressões faciais incompreensíveis. Alguns profissionais estabelecem comunicação através de pranchas de comunicação ou escrita.

Quando conseguem se comunicar verbalmente, é comum que essa fala apresente características como repetição de palavras ou frases, conhecido como ecolalia, o uso de gírias, prosódia atípica, inversão de pronomes, e entonação monótona. Esses padrões de fala, por muito tempo, foram vistos como indicadores das dificuldades que a criança com TEA enfrenta para interagir e entender o ambiente ao seu redor.

A ecolalia pode ser imediata (repetição imediata do que foi ouvido) ou tardia (repetição de algo ouvido anteriormente), o que para alguns estudiosos evidencia que essa criança não consegue estabelecer uma comunicação voluntária e formulada.

A intervenção no processo é essencial, pois, devido às dificuldades nas habilidades sociais, é importante criar momentos de interação onde esforços específicos sejam direcionados para estimular a reciprocidade em crianças autistas, promovendo, dessa forma, uma melhor comunicação social.

No entanto, muitas pessoas autistas permanecem sem comunicação verbal ao longo dos anos, talvez por não encontrar uma possibilidade de estabelecer uma comunicação efetiva com quem está próxima. Em outras situações, estabelecem uma linguagem infantilizada que não evolui da mesma forma que nas demais crianças. Mesmo quando existe linguagem, ela aparece com certas características da linguagem dos bebês. Porém, nos bebês essas características desaparecem rapidamente com a evolução da linguagem, ao passo que nas crianças com autismo persistem, muitas vezes ao longo de toda a vida (Telmo e Equipa Ajudantíssimo, 2006, p.20).

Infelizmente, na sociedade em que vivemos a comunicação verbal é tida como parâmetro de inteligência e potencialidades, o que é um paradigma que precisa ser quebrado, para que as crianças dentro do espectro autista tenham as mesmas oportunidades.

➤ **DIFICULDADE DE SOCIABILIZAÇÃO**

Um dos pontos mais vulneráveis no autismo é a dificuldade de socialização, pois ela engloba a dificuldade em se relacionar com os outros, bem como a incapacidade de compartilhar sentimentos e preferências. Em alguns momentos a criança autista demonstra afeto, aceita o toque, o abraço e o carinho, porém, em muitos casos a criança não está fazendo distinção entre as pessoas ou momentos, ela simplesmente está repetindo gestos.

➤ **DIFICULDADE NO USO DA IMAGINAÇÃO**

Esta é uma ampla questão, que abrange a inflexibilidade em diversas áreas do pensamento, comportamento e linguagem, que se manifesta em comportamentos obsessivos e ritualísticos, além da compreensão literal da linguagem, passando ainda pela resistência a mudanças e dificuldades nos processos criativos.

Crianças com autismo podem não usar a imaginação e a criatividade em brincadeiras, e podem explorar objetos e brinquedos de maneira peculiar. Exemplo: uma criança pega carrinhos

e ao invés de fazer o uso comum (colocar o carrinho para andar, estacionar ou seguir um percurso), ela enfileira os carrinhos, separando-os por ordem de tamanho, tipos e cores.

A famosa “birra” ganha um olhar mais atento e amoroso quando se compreende que a rigidez cognitiva não é uma tentativa de “chamar atenção” ou de “manipular” os adultos, e sim como uma característica natural do autismo, onde a criança sente um enorme apego a objetos ou situações específicas e não consegue se afastar ou deixar de agir de determinada forma, por uma inflexibilidade mental, causando alterações no regulamento da conduta, criando determinados padrões. É como se o cérebro encontrasse um caminho e permanecesse nele, sem vontade de explorar algo novo, e se opondo a tudo o que o tirasse desse caminho.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Durante a infância, as crianças vivenciam descobertas, enquanto os pais e responsáveis aprendem algo novo diariamente, sendo crucial observar atentamente os sinais e marcos do desenvolvimento infantil em cada fase do crescimento, como o desenvolvimento intelectual, emocional e social na primeira infância.

Quando vemos uma criança aprender uma nova habilidade e pensamos que ela está crescendo, são os marcos do desenvolvimento surgindo. Apesar de cada criança ter seu ritmo próprio para se virar no berço, engatinhar, andar, falar, correr, comer sozinha etc., essas etapas precisam ter início em faixas etárias específicas. Essa combinação entre as habilidades e o período em que acontecem recebe o nome de marcos do desenvolvimento.

Os marcos do desenvolvimento são adquiridos durante o crescimento, à medida que se desenvolvem a cognição, a emoção e a psicomotricidade. O ministério da saúde definiu os marcos do desenvolvimento no Brasil, e devem ser acompanhados pelos profissionais que atendem de alguma forma a criança e sua família, como médicos e professores, que são essenciais na identificação de que algo não está dentro dos parâmetros, o que é fundamental para que a criança desenvolva as habilidades cognitivas, de linguagem, sociais e emocionais, visto que o cérebro humano desenvolve cerca de 85% na primeira infância (até os 5 anos).

Os marcos do desenvolvimento devem ser seguidos com atenção, uma vez que a intervenção precoce de uma equipe especializada pode ser decisiva na aquisição de determinadas habilidades. Por exemplo, em relação ao desenvolvimento da fala, é comum ouvirmos o senso comum de que “cada criança tem seu ritmo” ou que o sexo da criança influencia, como na crença de que “meninas falam mais rápido que meninos”.

Embora a fala seja uma das habilidades mais esperadas, visto que a comunicação é considerada um indicativo de que a criança é “saúdável”, esse tipo de afirmação ainda é comum.

A fala deveria se desenvolver entre um ano e meio e dois anos de idade (até completar 3 anos, o repertório da criança deve chegar a 300 ou mais palavras), e quanto antes um profissional da área avaliar a criança e iniciar um tratamento, mais fácil será para ela adquirir essa habilidade, especialmente se estiver dentro do espectro autista.

É necessário distinguir entre comunicação verbal e linguagem funcional. A comunicação verbal, ou fala, é a transmissão de mensagens por meio da voz. Já a linguagem funcional é uma forma de comunicação que, mesmo sem o uso da fala, é compreensível aos outros, funcionando como uma "comunicação alternativa". Nesse caso, percebe-se que a criança tem a intenção de se comunicar, mesmo que não o faça de maneira clara. Há ainda os casos em que a criança emite sons, porém, são sons desconexos, sem intenção de comunicação, que damos o nome de ecolalia.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO DIAGNÓSTICO

Para diagnosticar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é crucial identificar os sinais característicos e realizar uma avaliação feita por uma equipe multidisciplinar especializada, pois não há exames clínicos, como de sangue ou raio-X, que possam confirmar o diagnóstico. Segundo Petersen e Wainer (2011, p. 87), a avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve ser ampla, e envolver a observação de comportamentos que se desviam do padrão neuro típico de desenvolvimento infantil, com um foco especial nas áreas de orientação e comunicação social, e não apenas verificar a presença ou ausência de sintomas.

Obter um diagnóstico é essencial para proporcionar à criança um tratamento adequado às suas necessidades. Os professores devem observar a criança, dialogar com a família e encaminhá-la para uma avaliação multidisciplinar, enquanto a família deve buscar acompanhamento e avaliação médica.

Após o diagnóstico (geralmente feito por uma equipe multidisciplinar), o professor desempenha novamente um papel crucial, pois cabe a ele adaptar a rotina e sua prática pedagógica para receber a criança de maneira adequada, ajustando os ambientes para que a inclusão escolar realmente ocorra.

O diagnóstico tardio é frequente porque muitos pais não estão familiarizados com os sinais atípicos. Muitas vezes, só ao entrar na escola e interagir com outras crianças e professores bem treinados e atentos, percebe-se que o desenvolvimento da criança não está acompanhando o dos colegas da mesma faixa etária. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, e quanto mais cedo o diagnóstico for realizado, melhores serão as condições para o desenvolvimento da criança. A identificação precoce é muito importante, visto que possibilita uma

intervenção que pode minimizar as características do transtorno do espectro autista e garantir um melhor prognóstico (Lampreia & Lima, 2008, p. 7).

COMO AS ADAPTAÇÕES ACONTECEM EM CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Infantil, integrada ao ensino básico pela Constituição de 1988 e destacada pela LDB nº 9.394/1994, avançou ao longo dos anos, mas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente na inclusão de crianças com deficiência física ou neurológica em turmas regulares. Esta etapa é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois é nela que geralmente são identificadas necessidades que podem comprometer o processo de aprendizagem (Vygotsky, 1998, p. 115).

A necessidade de se adaptar às transformações sociais levou as escolas a reconhecerem a importância da adaptação e reestruturação, promovendo práticas inclusivas e rompendo com a padronização dos alunos. A inclusão visa valorizar a potencialidade de cada ser humano.

O sucesso da inclusão escolar não depende apenas de um corpo docente qualificado e disposto a atender às especificidades dos alunos, mas também de investimentos em formação continuada, recursos humanos nas escolas para atender à demanda das crianças que necessitam de suporte, e adaptações nos espaços e recursos pedagógicos. Além desses desafios, é importante lembrar que a escola está inserida em um contexto social que se diz inclusivo, mas ainda é altamente excludente.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é um processo em construção, mas fundamental para garantir equidade de oportunidades, e requer esforços contínuos para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo, um transtorno de difícil identificação devido às suas manifestações variadas em cada criança, requer dos professores não apenas ações pedagógicas, mas também o estabelecimento de uma relação de amizade e confiança com a criança e seus pais.

O estímulo recebido em casa e a valorização da comunicação pela família refletem na socialização da criança, especialmente para aquelas com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades de comunicação e interação social. Essas dificuldades podem ser atenuadas em contextos inclusivos, como terapias e escolas. No entanto, a matrícula por si só não garante o

desenvolvimento e a aprendizagem efetiva, necessitando de facilitadores e Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito regulamentado pelo Decreto-Lei nº 7.611, de 2011.

Este artigo revisou a literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ressaltando a importância do diagnóstico precoce, a diversidade das manifestações do transtorno e as necessidades de suporte específicas. Evidenciou-se que o papel dos professores é fundamental na identificação inicial dos sinais atípicos e no encaminhamento para avaliações multidisciplinares, além de serem essenciais no suporte contínuo para crianças autistas.

Para promover a inclusão efetiva de crianças autistas, é necessário que as práticas escolares sejam adaptadas e reestruturadas. Isso inclui não apenas professores qualificados, mas também investimentos em formação continuada, recursos humanos adequados e adaptações físicas e pedagógicas no ambiente escolar.

Diante do aumento alarmante da incidência de autismo no Brasil e da alta taxa de comorbidades e tentativas de suicídio entre autistas e seus familiares, é urgente que escolas e sociedade se adaptem melhor para atender a essas necessidades, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo e de apoio. O diagnóstico do TEA é essencial para oferecer um tratamento adequado, e os professores desempenham um papel vital nesse processo, observando, dialogando com a família e encaminhando para uma avaliação multidisciplinar. Após o diagnóstico, os professores devem adaptar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão escolar, tornando-se cruciais para perceber diferenças e melhorar as condições de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Gabriela. Marcos de desenvolvimento da fala: quais são e quando procurar ajuda? Genial Care. Para as famílias. 14 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://genialcare.com.br/blog/desenvolvimento-da-fala/>>. Acesso 10 de jul. de 2024.

BARON-COHEN, S. (1997). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Massachusetts: MIT Press, 1997.

BARON-COHEN; LESLIE, A. M.; FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46, 1985.

BARON-COHEN; LESLIE, A. M.; FRITH, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of Picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. 2008, p. 14 – 20.

BRASIL. Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Diário Oficial da União, Brasília,

BRASIL. Lei n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Lei sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.](#)>. Acesso em: 18 julho 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: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.> Acesso 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei do autismo. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. 2012. Disponível em: <[Legislação Federal - Senado Federal](#)> . Acesso 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <[L13146 \(planalto.gov.br\)](#)> . Acesso 18 jul. 2024

BRITO, Elaine Rodrigues. A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop – Mato Grosso, Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015

CUNHA, E, Autismo e Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

GADELHA, Crismeire.; CRESPO, Ana Maria M.; e RIBEIRO, Suzana L. S. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD. In: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). 30 Anos do AIPD. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.

JANUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

LAMPREIA, C.; LIMA, M. M.R. Instrumento de vigilância precoce do autismo: manual e vídeo. Rio de Janeiro. Editora PUC- 2008.

LAZNIK, M.C. A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Ágalma, 2004.

LEPKE, Sonize. O aluno com deficiência: a caixa preta da escola pública. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. American Psychiatric Association. Artmed 2014. Disponível em: <<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>>. Acesso 28 jul. 2024.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. Retratos do autismo no Brasil. AMA: 1ª edição, 2013. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/RetratoDoAutismo.pdf>>. Acesso 10 jul. 2024.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso 18 jul. 2024.

OLIVEIRA, V. (2003). Atitude dos professores face à inclusão escolar das crianças com autismo. Tese de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

O que é o autismo. Autismo e realidade. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>>. Acesso 10 jul. 2024.

PEREIRA, A. R.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, p. 487-494, 2008.

PEREIRA, E. Autismo do conceito à pessoa. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996.

PEREIRA, A. R.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, p. 487-494, 2008.

PETERSEN CS, BUNGE E, MANDIL J, GOMAR M. Terapia cognitivo-comportamental para os transtornos de ansiedade. In: Petersen CS, Wainer R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed; 2011. p. 232-55.

PULY, Amanda. Autismo: o papel do professor no auxílio do diagnóstico. Clube Materno. Educação. 27 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://clubematerno.net/2017/10/27/autismo-o-papel-do-professor-no-auxilio-do-diagnostico/>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2024.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2015, vol.20, n.3, pp.173-183. ISSN 1413-294X. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/abstract/?lang=pt#>>. Acesso 10 jul. 2024.

SASSAKI, Romeu K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIEIRA, F.D.; PEREIRA, M.C. “Se houvera quem me ensinara...”. A educação de pessoas com deficiência mental. 2. ed., Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1998.

Você conhece os marcos do desenvolvimento infantil? UNIMED Belo Horizonte, Viver bem. Maternidade. 25 de julho de 2022. Disponível em: <[Você conhece os marcos do desenvolvimento infantil? \(unimedbh.com.br\)](https://unimedbh.com.br)> Acesso 10 jul. 2024.

Telmo, I. C. e Equipa Ajudautismo (2006). Formautismo, Manual de formação em autismo para professores e famílias. APPDA – Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. Lisboa.

OS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

QUALITY INDICATORS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO



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 a importância da aplicação dos indicadores de qualidade na Educação Infantil nas unidades de ensino municipais de São Paulo. Retrato também como as dimensões do documento abrangem e repercutem fortemente na educação infantil, pois direciona todo o atendimento prestado ao bebê e a criança pequena. Portanto, os indicadores de qualidade da educação infantil objetivam auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação efetivada nos espaços de educar. Para a produção deste artigo foi realizada pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Avaliação; Educação; Indicadores; Pesquisa; Qualidade.

ABSTRACT

This paper analyzes the importance of applying quality indicators to early childhood education in São Paulo's municipal schools. It also portrays how the dimensions of the document cover and have a strong impact on early childhood education, as it directs all the care provided to babies and young children. Therefore, the quality indicators for early childhood education aim to help the teams of professionals at the educational units, together with families and people from the community, to develop a process of participatory institutional self-assessment that leads to a collective diagnosis of the quality of education carried out in the spaces where children are educated. To produce this article, bibliographical research was carried out.

Keywords: Evaluation; Education; Indicators; Research; Quality.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O documento Indicadores Da Qualidade Na Educação Infantil Paulistana visa promover uma prática de avaliação institucional participativa nos Centros de Educação Infantil de São Paulo. Anualmente ele é aplicado como forma de avaliação dos equipamentos educacionais. A realização da autoavaliação institucional participativa serve para que todas as unidades de ensino da rede municipal de educação possam fazer revisão e ajustes necessários as suas unidades garantindo um atendimento de qualidade aos bebês e crianças pequenas. É importante ressaltar que a aplicação dos indicadores de qualidade da educação na comunidade escolar busca através de seus resultados a assertividade para entender e colocar em prática como deve ser uma instituição infantil de qualidade com o fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional, o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas, as práticas de gestão democrática na Unidade, além do aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade para a melhoria continua da qualidade da Educação Infantil municipal; espera-se que o uso dos indicadores de qualidade na educação infantil Paulistana possibilite buscar transformações para melhor atuar na construção de uma qualidade de educação infantil de qualidade e respeitosa para todas as crianças que viram suas infância nos nossos territórios.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

Os indicadores de qualidade foram construídos a partir de uma experiência de autoavaliação desenvolvida nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos 2013 e 2014. Esse processo contou com a participação voluntária de 441 Unidades Educacionais de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, incluindo Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e indiretos e Creches particulares/conveniadas (CEIs conveniados) e desde então vem sendo aprimorado e aplicado anualmente na rede municipal de ensino de São Paulo.

Este documento tem sua aplicação prevista no calendário escolar de todas as instituições de educação da cidade de São Paulo e para sua execução são planejados dois momentos de trabalho coletivo com participação dos profissionais, das famílias e da comunidade: o primeiro, para a realização da autoavaliação; e o segundo, para a elaboração do plano de ação, o qual visa aprimorar aqueles aspectos apontados na autoavaliação que necessitam ser revistos e melhorados, seja por ações da própria Unidade, seja por medidas solicitadas a outras instâncias de decisão da administração municipal, das entidades mantenedoras conveniadas ou de outros órgãos.

O exercício da Autoavaliação Institucional Participativa, por meio do uso dos instrumentos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, provoca a busca de transformações para garantir o direito à Educação Infantil pública de Qualidade Social a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que se configura hoje umas das maiores Redes de Educação Pública da América Latina.

Para um atendimento com qualidade, segurança e de acordo com as diretrizes pactuadas junto as diretorias de ensino e demais instâncias norteadoras são avaliadas nove dimensões que abrangem toda a comunidade escolar, são elas: 1) Planejamento e gestão educacional;

2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças;

3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;

4) Interações;

5) Relações étnico/raciais e de gênero;

6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;

7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;

8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;

9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

É importante destacar que embora as dimensões sejam apresentadas e discutidas separadamente por uma questão metodológica, para facilitar o diálogo e aprofundamento das temáticas, todas constituem partes integrantes e indissociáveis e devem ser consideradas como um todo. Este instrumento objetiva um potencial transformador, ajudando a escola a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e a construir uma sociedade mais democrática. Em um segundo momento é realizado o Plano de Ação que a partir dos problemas elencados na autoavaliação, toda a comunidade escolar planeja metas para melhorar a qualidade da educação oferecida no equipamento.

PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

Esta dimensão inicial caracteriza-se como o ato de organizar as experiências de ensino e de aprendizagem, determinada por uma intencionalidade educativa. É um modo de dimensionar tecnicamente a atividade escolar, portanto, deve ser resultado das discussões e contribuições do coletivo da escola democraticamente, além de constituir uma atividade permanente de reflexão e ação. Entende-se que todo planejamento e gestão dentro de uma instituição escolar deve ser flexível, dinâmico e acima de tudo norteador de construção de saberes com respeito, responsabilidade, acolhimento e afetividade.

PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS

*“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho*

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.”

Malaguzzi (1997). As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre.

Escutar os bebês e as crianças têm relação com postura e mudança de atitude daquele que escuta; tem a ver com compreender que cada criança apresenta um repertório biopsicossocial próprio, gostos, curiosidades, necessidades e potenciais únicos. A equipe pedagógica deve ser preparada para abrir-se ao novo e entender então que, nós adultos, podemos aprender e nos surpreendermos com cada bebê e criança sob o nosso cuidado diário.

Esta dimensão trata de reconhecer a criança como indivíduo pleno, capaz e dotado de subjetividades que fazem dela um legítimo ator social; ou seja, a criança é um sujeito de direitos e protagonista de sua história. A significância de escutar aos nossos principais clientes que são as crianças passa por conhecê-las na sua essência, compreender quais são seus canais expressivos mais potentes e únicos para cada uma. Para algumas crianças essas potencialidades, é a expressão corporal, para outras é a diversidade de expressões plásticas; para outras ainda, é a expressão musical, a palavra oral ou escrita; para todas elas, é a brincadeira e a possibilidade de serem desafiadas e de dar vazão à livre imaginação através da participação em experimentações das mais diversas possíveis.

MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

“Os bebês e crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral, onde corpo, pensamento e emoções estão juntos. Os espaços coletivos das infâncias precisam considerar essa integralidade favorecendo as experiências e acolhendo as múltiplas linguagens das crianças.”

Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana, p. 37

Valorizar o brincar garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Esses momentos são articuladores das experiências do brincar e transmissores do repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços conferem novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças no meio natural. A partir dessas vivências ofertadas é possível ver bebês e crianças construindo sua autonomia relacionando-se com o ambiente natural e social em meio a experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. Além disso, as diferentes linguagens permitem experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras para os bebês e crianças pequenas.

INTERAÇÕES

A interação é um dos eixos mais importantes e significativos da educação infantil. O universo infantil apresenta uma enorme vontade de explorar o mundo, criado através da interação com parceiros mais experientes de sua cultura. As interações são uma dimensão fundamental para a qualidade de uma instituição. As atividades, as experiências, as interações e os relacionamentos que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento devem ser o foco de toda a atenção e prática da proposta pedagógica de uma instituição escolar pactuada com uma aprendizagem significativa. De acordo com Sonia Kramer:

“Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.”

(KRAMER, 2007, p. 15).

A experiência das crianças em um ambiente educativo, desenvolve diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas, sendo que a aprendizagem é uma construção social que se fundamenta nas interações. As crianças constroem sua autonomia nas práticas sociais oportunizadas nos espaços da unidade, expressando-se por meio de diferentes campos de experiência e aprendem a reconhecer suas identidades, valorizando as diferenças.

RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS E DE GÊNERO

“Conhecer a diversidade brasileira, adotar outras cosmovisões na composição curricular, valorizar saberes que geralmente não estão no centro das escolhas, são formas possíveis de potencializar as práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. É importante compreendermos que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos são responsáveis pelo planejamento e pela execução de práticas antirracistas.”

Currículo da Cidade – Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros p. 12.

Abordar as práticas pedagógicas voltadas a diversidade étnico-racial e de gênero na Educação Infantil trata-se do fundamento principal dessa dimensão. Sabe-se que todas as crianças atendidas nas unidades de educação infantil devem criar o sentimento de pertencimento racial e

respeito à diversidade, pois o ensino é um dos meios de perpetuação de identidades, valores, tradições e culturas de uma sociedade. Cabe a equipe docente propor as crianças brincadeiras que construam identidades, fazendo elas esboçarem emoções e simularem situações cotidianas de seus próprios comportamentos e das pessoas ao seu redor. Devemos continuar a luta por uma educação democrática, igualitária, que valorize a diferença e a historicidade de cada povo começando pela Educação Infantil.

AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

"Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (...)"
Loris Malaguzzi

As vivências na Educação Infantil devem se basear em uma sequência de atividades diárias pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada criança. Esta organização do tempo que se repete diariamente, o que chamamos de rotina, é construída a partir de um conjunto de atividades que possibilitam, entre outras competências, a iniciativa, a segurança, a confiança etc.

"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; (...) como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e as formas de organização institucional da escola infantil. "
(BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

As crianças devem vivenciar um cotidiano cheio de experimentações através da criação de pequenas referências contextuais afetivas e emocionais, permitindo aos bebês anteciparem e reconhecer as experiências que organizam seu dia. A rotina diária é uma ferramenta importante para a criança, tudo se torna fácil e a criança começa a perceber que as atividades têm uma sequência de horários, trazendo segurança e proporcionando a aquisição de novas experiências ao seu redor.

PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS DE SER CUIDADO, CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - diz que crianças e adolescentes devem ter o seu direito à vida e à saúde protegido com prioridade pela família, pela comunidade, pela sociedade em geral e pelo poder público. As crianças têm primazia para receber proteção e socorro em qualquer circunstância. Têm também o direito de serem atendidas com precedência pelos

serviços públicos ou de relevância pública. O desenvolvimento integral das crianças depende tanto de cuidados que envolvem a dimensão afetiva e os cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade de alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso e de conhecimentos variados. Promover a saúde e bem-estar de nossos atendidos é uma preocupação vigente visto que a comunidade escolar carece desses cuidados diariamente enquanto sociedade.

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS EDUCADORES E DAS EDUCADORAS

A formação docente da instituição escolar deve respeitar e ir de encontro a temática instituída pela Secretaria municipal de educação, especificamente a temática “*Formação da Cidade*”. Os profissionais, durante a jornada de trabalho, obrigatoriamente devem ser oportunizados a discutir ações de avaliação, planejamento e outros temas que interligam as diversas áreas do conhecimento diretamente com a coordenação pedagógica e seus pares dentro do espaço-tempo reservado para as formações continuadas semanais de acordo com as Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS, COMUNIDADE E CIDADE

As instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Sociocultural de todos os atendidos dentro das unidades escolares. Para tanto, considera-se a criança como sujeito de direitos, acolhendo a família/responsáveis em suas diferentes estruturas organizacionais e em suas manifestações culturais e sociais, estabelecendo uma relação de parceria, reconhecendo a comunidade como espaço de construção de identidade e a cidade como promotora da visibilidade das infâncias, de acordo com a premissa dos Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. Partindo desse pressuposto, os equipamentos de educação devem inserir diariamente a comunidade dentro da instituição, a fim de assegurar que todos se sintam pertencentes ao ambiente educativo e sócios da educação construída coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana devem ir além de uma simples pesquisa com a comunidade escolar, esse documento é de suma importância para traçar estratégias e articulações para favorecer a educação dos centros de educação infantil. Sendo assim, podemos

concluir que os indicadores estão diretamente relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem. É fundamental que o espaço físico e a prática pedagógica estejam alinhados no sentido de favorecer a aprendizagem das crianças. Como resultado teremos grandes avanços sociais e cognitivos. Portanto, podemos afirmar que os indicadores contribuem para o desenvolvimento da criança com tamanha intensidade e de forma tão marcante que representam uma sólida base para toda a sua vida de acordo com as articulações e flexibilidade que propõe a democratização da escola dentro da comunidade escolar.

A partir de pesquisa bibliográfica entende-se esse documento atua como articulador para a educação integrando um movimento contínuo de enriquecimento cultural e ultrapassando paredes, transformando o equipamento escolar em um espaço de todos para todos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008. 2º v.
- KRAMER, Sônia (2000). A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT-EI, 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME / DOT, 2016 (versão final).

AVALIAÇÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO AVALIATIVO

SCHOOL EVALUATION: THE IMPORTANCE OF THE EVALUATION PROCESS



FLÁVIA ROSANA BONI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2005) e Artes Visuais, pelo Centro Universitário ETEP (2022); Especialista em Gestão Escolar, Coordenação, Orientação e Supervisão Escolar, pela Universidade Iguazú (2008); Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE (2020); Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo – FAMEESP (2021), Professora Titular de Ensino Fundamental, na Prefeitura de Itaquaquecetuba/SP, na EMEB Vereador João Marques, lecionando para a Educação de Jovens e Adultos e, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Valdir Azevedo, atuando na função administrativa de Assistente de Diretor de Escola.

RESUMO

Avaliação é um tema pertinente nas atuais discussões pedagógicas. A realidade dos tempos atuais nos mostra uma sociedade em constante mutação, diversificada e globalizada. Vivemos a era da informação e as pessoas acompanham ou sofrem as influências de tais movimentos. O presente trabalho monográfico aborda a temática da avaliação sob o enfoque da avaliação emancipatória, com vistas a uma mudança significativa na prática educativa. A situação vivida hoje no sistema escolar em termos de avaliação é muito problemática e tem profundas raízes. Este não é um problema de apenas uma disciplina, curso, série ou escola, mas sim, é problema de todo o sistema educacional inserido em um sistema social que impõem certas práticas. A era que vivemos exige uma ressignificação das práticas educativas, voltando-se à formação e educação de novos sujeitos. Quando falamos em novos sujeitos, os queremos críticos, conscientes e autônomos significando que devemos realizar a avaliação segundo uma proposta emancipatória, que está voltada para o futuro que pretende transformar, a partir da crítica, do autoconhecimento, da autonomia para tomar decisões conscientes, levando o educando a descrever sua própria caminhada e a criar suas próprias alternativas de ação.

Palavras-chave: Avaliação; Erro; Planejamento; Conhecimento; Mediação

ABSTRACT

Assessment is a pertinent topic in current educational discussions. Today's reality shows us a society that is constantly changing, diversified and globalized. We are living in the information age and people are following or being influenced by these movements. This monographic work addresses the issue of assessment from the perspective of emancipatory assessment, with a view to bringing about a significant change in educational practice. The situation experienced today in the school system in terms of assessment is very problematic and has deep roots. This is not a problem for just one subject, course, grade or school, but rather a problem for the entire educational system as part of a social system that imposes certain practices. The era we live in demands a re-signification of educational practices, focusing on the formation and education of new subjects. When we talk about new subjects, we want them to be critical, conscious and autonomous, which means that we must carry out assessment according to an emancipatory proposal, which is geared towards the future that it intends to transform, based on criticism, self-knowledge, autonomy to make conscious decisions, leading students to describe their own journey and create their own alternatives for action.

Keywords: Evaluation; Error; Planning; Knowledge; Mediation

INTRODUÇÃO

A avaliação dentro do processo ensino e aprendizagem é uma preocupação constante dos professores e da escola. Primeiro porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos estudantes, avaliando os resultados do ensino. Depois, porque o progresso alcançado pelos estudantes, reflete a eficácia do ensino.

Ensinar e aprender são verbos que andam sempre juntos. Para avaliar o estudante, o professor está avaliando seu próprio trabalho, e a partir daí, aperfeiçoando sua rotina de aula e as técnicas de avaliação.

Comumente, o termo avaliação é associado a outros: como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e retenção. Na nova concepção pedagógica, avaliação assume dimensões amplas. A atividade educativa deve atender a uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamento dos estudantes, cabendo a avaliação, a medida em que esses objetivos estão realmente sendo alcançados para ajudar o estudante a avançar na aprendizagem.

Grande parte dos estudos relativos à avaliação ocorrem levando em consideração a forma como ela ocorre ou como deveria ocorrer nas situações da sala de aula, ou ainda, a avaliação é

enfocada numa perspectiva bastante ampla, de julgamento do mérito de um programa, de um currículo ou de uma inovação. Tanto uma dimensão quanto a outra são importantes, já que ambas têm decorrência direta no tipo de ensino e nos resultados da aprendizagem que encontramos hoje nas escolas.

Na era da tecnologia, da globalização e dos avanços científicos em que vivemos, a educação aparece com exigências ainda maiores no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da avaliação um tema muito importante.

O processo avaliativo vem sempre acompanhado de dúvidas, angústias, incertezas e até incoerências e, no entanto, constitui-se no processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Nossa sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, supostamente atestam o conhecimento de cada um de seus educandos, o que torna muito grande a responsabilidade de quem avalia.

Todo educador é avaliado e deve avaliar continuamente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, cultivando a responsabilidade ética, pois a avaliação sempre inclui uma dimensão de discernimento. Podemos nos perguntar: Por que avaliar? Para buscar a melhoria da qualidade da docência; otimizar o que é o objeto da avaliação; evitar erros na ação docente; revisar os resultados das ações planejadas e procurar sempre inovar na própria prática educativa, construindo uma práxis pedagógica que tenha como princípios a reflexão sobre e na ação.

PRÁTICA ESCOLAR: DO ERRO COMO FONTE DE CASTIGO AO ERRO COMO FONTE DE VIRTUDE

Na época jesuítica, o castigo funcionava como forma de coerção na aprendizagem.

Formas de Castigo: régua, palmatória, joelhos em milho, aluno em pé, tensão e ansiedade, ridicularizar o aluno, ficar retido na sala de aula durante o recreio.

O castigo decorre do fato de um estudante manifestar não ter aprendido um conjunto determinado de conhecimento ou ter condutas inadequadas, que não correspondem a um determinado padrão estabelecido.

Para que exista erro, é necessário existir um padrão. Por exemplo, o roubo só pode ser considerado erro numa sociedade que esteja fundada na posse privada dos bens. Do ponto de vista do Direito, existem leis sociais e positivamente estabelecidas, que definem o que é correto.

Segundo Nogaró, 2002, p. 353,

A falta de conhecimento mais amplo em relação ao aluno, as dificuldades de transformar os elementos qualitativos em número, a ausência de espaços para reflexão sobre o assunto, a frágil fundamentação teórica que subsidia a prática da avaliação, a visão do erro como fracasso e não como algo que faz parte de uma construção (...) São elementos apontados como empecilho para que o professor tenha mais clareza, uma prática mais avançada e possa praticar uma avaliação mais justa e coerente com o que o aluno é e representa.

Tanto o sucesso quanto o insucesso, ou o acerto e o erro, podem ser utilizados como fonte de virtude na aprendizagem escolar. O fato de não se chegar em uma solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto, avançando na busca da solução pretendida.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA

O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, é neutro, mas ideologicamente comprometido. Há um senso comum que impera, especialmente na atividade educativa de que o ato de planejar é um ato simplesmente técnico.

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva.

O diretor não planeja ou impõe seu planejamento sobre os outros; ele será sim, o coordenador de uma decisão coletiva para a escola, que também deverá ser gerenciada coletivamente. Só um projeto comum poderá ser realizado de forma comum.

Para Saul, 2001, p.63,

Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa.

A avaliação pode ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta ou prolongada. A avaliação neste contexto será uma forma pela qual podemos tomar dois tipos de decisão:

- a) ela subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento;
- b) a construção do próprio projeto.

POR UMA PRÁTICA DOCENTE

Jussara Hoffmann (1991), defende uma avaliação de caráter formativo e ético, sendo constituída por um trabalho que vise formar uma educação de qualidade.

O trabalho do professor se desenvolve no espaço micro da sala de aula e não como macro da sociedade. O professor deveria desenvolver com proficiência o seu trabalho profissional. É preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva individual e coletivamente.

A história é marcada pela forma de organização social com segmentos dominante e dominado, por meio de variado modo de composição, mas não o de organização da sociedade.

A educação nas diversas possibilidades serve à reprodução, mas também à renovação da sociedade. Assim, o desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, social, políticas, significa o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver.

Os conhecimentos adquiridos, que servem como um dos elementos de desenvolvimento do educando, trazem embutidos em si a metodologia e a visão de mundo com as quais foram elaboradas.

Os livros didáticos, as lições e os textos contêm em si determinados valores ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos. Os educadores deverão estar atentos criticamente a esses valores, de tal forma que possam discuti-los com os educandos, formando suas personalidades.

Na prática escolar deve ocorrer uma continuidade e uma ruptura com a cultura do senso comum.

Os conteúdos socioculturais estão tingidos por uma metodologia e quando um educando aprende um conteúdo, aprende também a metodologia, que atravessa. Não há conteúdo isento de metodologia, exemplo: o solo conteúdo “solo” em geografia pode ser constituído por uma visão da “explosão inicial”, “*big-bang*” ou por uma visão sedimentológica.

Não basta receber o conteúdo de uma operação matemática; torna-se importante exercitar essa operação, em seus diversos níveis da complexidade e dificuldades, de forma pela qual o educando internaliza reprodutivamente os conteúdos e constrói suas capacidades.

Segundo Hoffmann, 1991, p.110,

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação... o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoas a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico.

Metodologia é o meio pelo qual se atinge um determinado fim. No caso da aprendizagem temos quatro objetivos fundamentais que decorrem do processo da assimilação ativa de conteúdos e de desenvolvimento do educando, a saber:

- a) assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdo Socioculturais;
- b) apropriar-se dinâmica e interdependente desses conhecimentos e metodologias, por meio da exercitação;
- c) produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

- a) Função de propiciar autocompreensão;
- b) Função de motivar o crescimento;
- c) Função de aprofundamento da aprendizagem;
- d) Função de auxiliar a aprendizagem.

Podemos então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência deste com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Nos diversos momentos do processo de ensino, nas tarefas de avaliação: a verificação, a qualidade e a apreciação qualitativa.

- a) **verificação:** coleta de dados sobre o aproveitamento dos estudantes, por meio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho e entrevista.
- b) **qualificação:** comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e atribuição de notas e conceitos.
- c) **apreciação qualitativa:** avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

A avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógicas, didática de diagnóstico e didática de controle.

A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos de educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidenciam-se ou não o atendimento das finalidades do processo de ensino de preparação dos estudantes para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo favorece uma atitude mais responsável do aluno relação ao estudo assumido como um dever social. Cumprindo sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimento e habilidades e, desta forma o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos estudantes e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos.

Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógica-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle.

A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, verificam-se condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didática.

Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos estudantes, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos.

Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre também cumpre a função de realimentação do processo de ensino.

A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Há um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-aluno no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividade, que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimento e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais. Neste caso, não se deve a quantificar os resultados. O controle parcial e final se refere a verificações efetuadas durante o bimestre, no final do bimestre e no final do semestre ou ano, casa a escola exija o exame final.

Segundo Luckesi, 1990 p.32,

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva” – , pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória , como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção de resultados esperados.

Essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente. A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e de controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógica-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa da atribuição de notas e classificação.

AVALIAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a que se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiverem nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – para atender a sua função educativa. Em relação aos objetivos, funções e papel da

avaliação na melhoria das atividades escolares e educativas, têm-se verificado na prática escolar alguns equívocos que convém explicitar.

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O controle parcial e final se refere a verificações efetuadas durante o bimestre e no final do semestre ou ano, caso a escola exija final.

Essas funções atuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente. A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e do controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida esse não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle, a função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida a simples tarefa de atribuição de notas e classificação. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar.

Quantas vezes se ouvem afirmações inteiramente falsas sobre o que deve ser um trabalho docente de qualidade, como por exemplo: “O professor X é excelente, reprova mais da metade da classe”. “O ensino naquela escola é muito puxado, poucos alunos conseguem aprovação”. Tal ideia é descabida: primeiro porque a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo porque o que importa é o veredicto do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite.

Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimento do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas a condições sociais, econômicas, culturais, adversas dos alunos.

Ao fixar critério de desenvolvimento unilateral, o professor avalia seus alunos pelo mérito individual, pela sua capacidade de se ajustarem aos seus objetivos, independentemente das condições do ensino e dos fatores externos que interferem no rendimento escolar. Desse modo, a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados.

É verdade que a atitude de dar notas somente com bases em provas escritas tem limitações. As provas frequentemente são empregadas apenas para medir capacidade de memorização. Os livros didáticos e as tarefas dadas pelos professores, por sua vez, têm dificuldade em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias etc.

Entretanto, as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos. A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido. Além disso, por mais que o professor se empenhe na motivação interna dos alunos, nem sempre conseguirá deles o espontâneo para o estudo. As crianças precisam sentir-se desafiadas a fim de mobilizarem suas energias físicas e intelectuais.

Portanto, se os objetivos e os conteúdos são adequados às exigências da matéria e às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos e se o professor demonstra um verdadeiro propósito educativo, as consolidações e outros tipos de verificação são vistos pelos como efetiva ajuda ao seu desenvolvimento mental, na medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos propósitos.

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios, criticam eles mesmos o significado desta prática nos debates em torno do assunto. (HOFFMANN, 1991, p.28)

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler (1949), conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais.

No enfoque avaliativo desse teórico, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (Tyler, 1949, p. 106)

Como se pode observar, o enfoque desse teórico é comportamentalista (mudança de comportamentos) e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor. Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação.

Saul (2001) desenvolve uma análise aprofundada dessa evolução da teoria em direção a enfoques de julgamento de mérito dos programas educacionais, dimensões filosófica e antropológica da avaliação, de reflexão e tomada de decisão sobre fenômenos educacionais. Entretanto, conforme seus estudos revelam, pouco ou nada se evoluiu em relação ao enfoque de Tyler (no que se refere à avaliação da aprendizagem. As propostas que surgiram “a posteriori”,

como a de Benjamin Bloom, perpetuaram igualmente o pensamento positivista daquele teórico. “Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos da proposta de avaliação de Tyler, o fato é que ela constitui o” superego “de professores e administradores que, mal ou bem, a utilizam” (Saul, 2001, p. 52).

Como se revela, na escola, essa influência de Tyler? Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discutem, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Não se percebem até mesmo a evolução do enfoque avaliativo, no que se refere à análise dos objetivos previstos pelo professor. Dessa forma, o autoritarismo da avaliação emerge, assim, do próprio planejamento do ensino que se efetiva (da pré-escola à universidade) sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo).

AValiação E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O que tem ocasionado a maioria das discussões em torno da avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa. Vários educadores notáveis e com formação diversa, voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional.

Observa-se, entretanto, que os estudos realizados ainda se detêm, prioritariamente, no “não deve ser” ao invés do “ser melhor” da avaliação. Reconhecendo-a a serviço do autoritarismo e do direito de cátedra do professor, desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação.

Os estudos vêm questionando, prioritariamente, pressupostos teóricos, modelos e metodologias da avaliação tradicional e vinculada a um determinado contexto educacional, e analisando-a a partir de um contexto social e político mais amplo.

Entretanto, tais estudos não chegam a desvelar, em profundidade, os reflexos, oriundos desse contexto da formação e prática avaliativa dos professores. Investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, as ações classificatórias e autoritárias, exercidas pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos que

desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ressignificado para avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Nos equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores de pré-escola e de séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento de desenvolvimento de alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação).

Esse professor não compreende e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema.

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. É necessária a tomada de consciência e reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

Em que medida os teóricos da avaliação têm contribuído, com suas críticas, para percepção dessa interação da ação de avaliar e de educar? Muitas lutas vêm sendo assumidas por educadores e políticos, na denúncia da função seletiva e discriminatória das notas e conceitos. Assim como dos sérios prejuízos sociais decorrentes da reprovação de estudantes das classes populares. Decisões políticas encaminham a questão no sentido de eliminar das escolas o fenômeno da reprovação nas séries iniciais. Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizaste ao projeto de vida de nossas crianças e adolescentes. Algumas tentativas buscam seu respaldo em experiências de outros países, e que oferecem estudos, progressões no ensino fundamental, sem obstáculos, sem reprovação.

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa do fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses. Não há começo nem limites nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento.

Na medida em a ação avaliação exerce uma função dialógica interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

O SIGNIFICADO DAS NOTAS E CONCEITOS

“Medir é régua” e “testar é ver se funciona”, são termos utilizados na lógica infantil. A palavra medida, principalmente, recebe várias definições e assume uma ampla difusa conotação. Pelo seu significado próprio, medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos dos objetos e fenômenos. Assim, nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica (felizmente, os cientistas ainda não fabricaram instrumentos para medir o amor ou a tristeza e outros sentimentos humanos). Podemos medir, na escola, a frequência às aulas, o número de acertos em uma tarefa, números de livros lidos ou de trabalhos entregues.

Nem todas as tarefas escolares são organizadas de forma a resultar em coragem de acertos, mesmo assim, os professores atribuem valores numéricos a essas tarefas. A atribuição de notas a aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse, participação) ou a tarefas entre (redações, desenhos, monografias), sendo que estes não admitem escores precisos.

A arbitrariedade na atribuição de graus e conceitos, muitas vezes, acontece por métodos impressionistas e por comparação. O procedimento comparativo em avaliação de ver igualmente analisado no que se refere à influência possível da teoria das medidas referenciais a norma, amplamente divulgada nos cursos de formação de professores. Em contraposição, surge, a partir dos anos 70, a teoria das medidas referenciadas a critério que pode contribuir para a perspectiva construtivista da avaliação.

Acrescenta-se, ainda, o grande perigo das notas atribuídas por métodos comparativos: - o aluno ideal é a nota 10, os demais recebem notas conforme forem piores ou melhores que ele.

Essas arbitrariedades fazem parte da nossa história como estudantes. Curiosamente essa arbitrariedade parece ser resultante de uma necessidade de o professor colecionar dados precisos do aluno, sem se dar conta que a imprecisão e a injustiça ocorrem justamente devido ao uso equivocado da medida em educação. O termo ‘conceito’ na escola assume significado de medida.

Podemos dizer que a adoção de conceito nas escolas e universidades alcançou alguns resultados, de fato significativos, em termos da oposição estabelecida em relação ao privilégio da mensuração. Muitos professores em muitas instituições perseguem até hoje tais propósitos, desvinculando-se da classificação dos alunos exclusivamente através dos escores nos testes.

Entretanto e infelizmente, as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento destas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante.

Os conceitos ainda permanecem vigentes na grande maioria dos regimentos escolares (isto é um fato), na maioria das vezes, são decodificações, pelos professores, de escalas numéricas.

Sem dúvida, alguns documentos referentes à avaliação, elaborada por órgãos oficiais e orientadores dos regimentos, contém inúmeras distorções e confusões teóricas. Reforçam, ao mesmo tempo, o caráter burocrático e mensurável da prática avaliativa, coerente à visão capitalista liberal de suas propostas pedagógicas. Entretanto, como educadores, não podemos fugir à questão: Por quê? Dar notas, por quê? A que propósito servimos com tais procedimentos, cometendo determinados equívocos?

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno.

Tal ação deve ser usada com base na reflexão e consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for comprometida. O teste é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não de investigação. Em que medida os educadores pensam define a intencionalidade básica inerente à aplicação de testes ou solicitação de tarefas ao aluno?

Estudos sobre o problema apontam que a intenção da realização de testes pelos professores é constatação de resultados. Isto é aplicam testes para “verificar se o aluno aprendeu” “medir conhecimentos” “ver se ele sabe ou não determinado conteúdo”.

Tais procedimentos contribuem fortemente para a concepção de avaliação classificatória: o teste é a prova que comprova um resultado numérico atribuído pelo professor.

Por que testamos algo? Para experimentar, investigar, verificar seu funcionamento. Se um médico solicitar ao paciente testes laboratoriais ou outros, terá, com certeza, a intenção de investigar suas condições físicas e razões possíveis de certos sintomas.

Por outro lado, os médicos interpretam os resultados dos testes, analisam tais resultados em comparação ao estado clínico de seus pacientes. E sempre, com a intenção de oferecer-lhes um tratamento adequado a seguir. O mesmo acontece em outras profissões, em outras situações de testes.

O que a autora quer alertar é sobre a finalidade essencial do teste ponto de partida para o “ir além” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. O teste é um instrumento no processo educativo: aluno e professor.

AVALIAÇÃO ENQUANTO MEDIAÇÃO

O sentido original do termo “mediação” é intervenção, intercessão, intermediação. Se transferirmos essas considerações para a ação de avaliação, poderemos vislumbrá-la nessa perspectiva, ou seja, a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.

Na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transferir e corrigir o processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elo de continuidade desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento.

Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma ação avaliada mediadora, por si só, impulsionadora de saltos mecânicos de um nível de conhecimento a outro.

Da pré-escola a universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto se denomina avaliação. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento, e, perigosamente, limita-se a elas. Até mesmo a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisada em termos das limitações que se evidenciam na prática.

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. (HOFFMANN, 1991, p. 79)

A estrutura que usualmente predomina nas escolas é a de um poder centralizador que é exercido, geralmente, pelo diretor da unidade ou por um auxiliar direto. Deste emanam as decisões sobre como se deve organizar a prática pedagógica o que inclui desde o estabelecimento das normas e das regras de funcionamento da escola até as formas de relacionamento com os professores e com os pais, o uso do material didático, o tratamento dos alunos, as formas de contato com os órgãos da Secretária da Educação.

Nos diz a LDB (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois somente assim, poderá pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações.

Estas normas são em geral comunicadas aos professores e alunos e até mesmo aos pais, mas não sofrem qualquer processo de discussão, de análise e de reflexão. Acabam, então, sendo seguidas indefinidamente como regras imutáveis, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas.

Esta estrutura centralizadora e impermeável tende a se reduzir exatamente na forma como é organizado o ensino na sala de aula. O professor determina desde a disposição física dos alunos na classe até o uso do tempo de aula, a sequência das atividades, o direito a fala, assim como

aquilo que lê vai ou não ensinar e o que vai ou não dizer parte da avaliação. Detentor de um saber pronto, definitivo e inquestionável, ele vai aprovar ou reprovar seus alunos levando em conta a capacidade destes de reproduzir ou não esse saber.

O que aprendem os alunos nesta situação além das verdades imutáveis que lhes são transferidas? Aprendem que o conhecimento existe independente e externamente ao sujeito, que os possuem, este saber automaticamente adquirem o poder de decisão sobre o que e como aquele saber pode ser usado, que as relações escolares são unilaterais, que para ter boas notas devem repetir o que leram ou ouviram, e assim por diante. Isso porque a escola não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento. Assim há que pensar muito seriamente em como se quer estruturar o trabalho pedagógico na escola, porque seu impacto na qualificação do professor e qualidade do ensino em sala de aula é inquestionável.

Outro ponto ainda dentro da questão de como se organiza a ação pedagógica na escola diz respeito à falta de definição de uma diretriz geral para o trabalho escolar. Quando existe o planejamento, este em geral se transforma numa tarefa burocrática, repetitiva, de cumprimento de ordens vindas de cima para baixo, apenas para satisfazer as aparências. Perde-se com isto uma oportunidade extremamente valiosa de construir uma linha de trabalho comum, em que fiquem definidos os fins que se pretendem alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente atingidos. Se esse momento não é aproveitado para uma reflexão conjunta sobre os propósitos da prática educativa, é muito provável que também não sejam encontrados espaços e tempos no cotidiano escolar para se avaliar essa prática para analisar o que foi realizado e o que deixou de ser feito e aquilo que ainda falta realizar.

O valor destes encontros para um pensar coletivo sobre a prática educativa escola é fundamental, se quisermos transformar essa prática no sentido de um maior comprometimento de todos nela envolvido. No entanto, o estar juntos apenas não é suficiente. É preciso que haja um projeto comum, a definição de um caminho teórico e dos modos de caminhar, para que possam ser estabelecidos critérios para o repensar do trabalho pedagógico, para a avaliação escolar.

A inexistência de uma diretriz teórica ou uma linha de ação comum, que possibilite a coordenação de esforço coletivo, tem como consequência a coordenação mais imediata uma prática escolar marcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno de conteúdos dispersos, fragmentados.

Refletindo essa situação, a prática escolar na sala de aula envolvera, provavelmente, relações verticalizadas, a inexistência de trabalhos coletivos, de reflexão conjunta e experiências de aprendizagem sem qualquer articulação. Que tipo de avaliação será utilizado neste contexto específico? Não é muito difícil prever que, nesta situação, devem prevalecer esquemas mais formais de cobrança, baseados em conteúdos isolados, definidos de cima para baixo, privilegiando certos aspectos do comportamento em detrimento de outros e com propósitos meramente classificatórios.

Ainda muito relacionada à falta de um projeto pedagógico (que envolva professores, técnicos, pais e alunos na definição das propriedades da ação escolar, que os empenhe nas formas de melhor alcançá-las e que desenvolva uma sistemática de análise e reflexão para permitir fazer as correções necessárias no rumo seguido) surge à questão de quem é ou deve ser o coordenador desse esforço coletivo. Não vamos, evidentemente, entrar aqui na discussão do papel do diretor ou do supervisor nem na especificidade de suas funções, pois seria ir além do objetivo desse trabalho, mas vamos indicar as dificuldades e os problemas que surgem na sala de aula quando inexiste na escola um elemento (ou vários) que exerce (ou exerçam) a orientação pedagógica.

O que estamos habituados a encontrar, por exemplos no ensino fundamental, é uma queixa geral das professoras acerca da incapacidade de lidar com os alunos em diferentes níveis de aquisição da escrita. Fala-se muito na utilização de atividades diversificadas, mas na prática,

Observa-se uma grande dificuldade em planejar e implementar tais atividades. O que acaba acontecendo, nestes casos, é um nivelamento por baixo ou por cima. Ou o padrão de ensino se coloca num patamar muito baixo, para que todos possam atingir níveis mínimos de aprendizagem, ou são estabelecidos critérios muito elevados, de maneira que só uns poucos conseguem alcançá-los.

Isto muitas vezes se dá não com o propósito de prejudicar os alunos, mas na certeza de estar fazendo o melhor. O que falta nestes casos é, sem dúvida, uma orientação, uma ajuda direta para refletir quais as implicações de uma ou outra opção e quais as possibilidades de tratar com heterogêneo, com o diverso, com o desigual. Evidentemente, isto vai exigir conhecimentos específicos sobre como a criança aprende, sobre os diferentes estágios de aquisição da leitura e da escrita sobre a elaboração ou uso de materiais e atividades de aprendizagem, sobre as formas diferenciadas de avaliação. Poderá a professora vencer sozinha todos os desafios? Acredito que não. Por outro lado, porque lhe falta tempo para se ocupar com tudo e, por outro, pela formação inicial deficitária que recebeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de livros lidos para a execução deste trabalho que avaliação é uma atividade constante na prática educacional. O professor se utiliza dela para utilizar o desempenho dos seus alunos no processo, buscando sempre a qualidade do ensino. Avaliar não é medir, comparar, testar, discriminar e até mesmo levar nossos alunos a uma situação vexatória e sim diagnosticar a necessidade de reelaborar a metodologia aplicada.

Avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, onde o erro é altamente significativo para compreender as dificuldades do aluno e criar oportunidades de conhecimento. A ação avaliativa favorece a compreensão do processo de cognição, logo não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Notamos que a avaliação tem se mantido praticamente inalterada, no sentido de estar sendo utilizada quase sempre para fins promocionais, o qual que deve ser um elemento norteador de análise crítica ou até de modificações no trabalho desenvolvido.

Lembrando sempre que o aluno não deve ser em função da classe, mas de si mesmo, do seu ritmo e deve incidir sobre a sua atuação e progresso nas diferentes e sucessivas experiências de aprendizagem. A atribuição de notas neste processo é apenas o momento final, a formalização.

Verificamos então que avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem, abrangendo a atuação do professor, o desempenho do aluno e a estrutura de funcionamento da escola e do sistema de ensino.

Se os objetivos e conteúdos são adequados às exigências da matéria e às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos e se o professor demonstra o verdadeiro propósito educativo, as provas dissertativas ou objetivas, o controle de tarefas e exercícios de consolidação e outros tipos de verificação são vistos pelos alunos como efetiva ajuda ao seu desenvolvimento mental, na medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos propostos.

Finalizando, concluímos que não faltam materiais ou ideias, o que falta são profissionais que se adequem aos novos paradigmas educacionais, deixando de lado os velhos modelos, ainda utilizados em muitas instituições escolares.

A partir deste estudo, elaboramos alguns itens básicos para alcançar uma boa qualidade de aprendizagem, segue:

- a) A avaliação vai se completando quando o professor conversa com o aluno sobre suas dificuldades (interação entre professor e aluno);
- b) A reflexão do desempenho enriquece quando envolve professor, aluno grupo e classe;
- c) Corrigir no papel não é garantia de avanço na aprendizagem;
- d) As atividades desenvolvidas pelos alunos ajudam a melhorar suas competências e não constituem tarefas para a atribuição de notas ou conceitos;
- e) Os resultados parciais quando utilizados para estabelecer a média tomam um caráter classificatório e não de avaliação contínua;
- f) A aprendizagem é de natureza processual, precisa de tempo para se estabelecer e percorre um caminho de idas e vindas;
- g) O processo de avaliação é considerado quando se leva em conta tudo o que ocorreu com o aluno (tentativas feitas, dúvidas manifestadas, interação com os outros, demonstração de interdependência, progressos revelados);
- h) O desempenho dos alunos deve ser avaliado não só quanto ao produto, mas também quanto ao processo;
- i) O erro dá pistas para as retomadas. O aluno não precisa ser recriminado;

- j) O erro pode gerar uma situação de diálogo com o aluno e se transformar numa situação de aprendizagem;
- k) O replanejamento do professor será sustentado nos erros apresentados;
- l) A avaliação deve servir para subsidiar o trabalho pedagógico não pode decidir quem será excluído do processo;
- m) A autoavaliação do aluno com a intervenção do professor auxilia a perceber seus pontos fortes e suas dificuldades, logo desenvolve suas habilidades e competências;
- n) A elevação da autoestima conquistada pela aquisição do conhecimento de, mais espontaneidade na autoavaliação;
- o) Quando o aluno aprimora suas hipóteses de aprendizagem, e constrói e redireciona o seu conhecimento ele sente mais seguro em relação ao processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação. *LDB*. Lei nº 9394/96. Brasília, MEC 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as retas do caminho**. Porto Alegre: Mediação: 1991.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim : EdiFAPES, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949

CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN EDUCATION



GABRIELA DE SOUZA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul

RESUMO

Este trabalho aborda a relevância da cultura afro-brasileira na educação, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as significativas contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira. A cultura afro-brasileira é um patrimônio vasto e diversificado que merece ser incorporado ao currículo escolar, fomentando a inclusão e o respeito à diversidade. O estudo propõe uma reflexão sobre como integrar a cultura afro-brasileira na prática pedagógica, através da inclusão de conteúdos e da promoção de atividades que resgatem aspectos como história, religiosidade, música, dança e artesanato afro-brasileiros. Por fim, são apresentadas considerações finais que sublinham a importância de valorizar a cultura afro-brasileira na educação como um meio de combater o preconceito, promover a igualdade racial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-Chave: Racismo Estrutural; Cultura Afro-brasileira; Educação; Respeito.

ABSTRACT

This work addresses the relevance of Afro-Brazilian culture in education, emphasizing the importance of recognizing and valuing the significant historical and cultural contributions of Afro-descendants to the formation of Brazilian identity. Afro-Brazilian culture is a vast and diverse heritage that deserves to be incorporated into the school curriculum, fostering inclusion and respect for diversity. The study proposes a reflection on how to integrate Afro-Brazilian culture into pedagogical practice, by including content and promoting activities that revive aspects such as Afro-Brazilian history, religiosity, music, dance and crafts. Finally, final considerations are presented which highlight the importance of valuing Afro-Brazilian culture in education as a means of combating prejudice, promoting racial equality and contributing to the construction of a fairer and more inclusive society.

Keywords: Structural racism; Afro-Brazilian culture; Education; Respect.

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na história do Brasil, manifestando-se de maneira marcante na religiosidade, na música, na dança, na culinária e no artesanato. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram negligenciadas e marginalizadas, resultando em uma invisibilidade cultural que impactou a autoestima e a construção da identidade dos afrodescendentes no país. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial ao reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como um patrimônio e uma riqueza do povo brasileiro. Este estudo visa discutir a relevância da cultura afro-brasileira na educação, explorando maneiras de integrá-la ao ambiente escolar para promover o conhecimento, o respeito à diversidade e a luta contra o preconceito racial.

Chamamos de cultura o conjunto de características absorvidas pelo meio, informações e comportamentos adquiridos entre os indivíduos que compõem uma sociedade. Esta complexa rede de códigos e padrões regula tanto a ação humana individual quanto coletiva, desenvolvendo-se de maneira distinta em sociedades ou grupos específicos e manifestando-se em praticamente todos os aspectos da vida: desde os modos de sobrevivência até as normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais e criações materiais, entre outros (AURÉLIO, 2004).

A cultura não é estática; ela se transforma com as novas aprendizagens dos indivíduos. Quando as pessoas adquirem novos conhecimentos, também alteram a estrutura cultural, impactando muitas vezes o comportamento daqueles ao seu redor. A palavra "cultura", derivada do latim "cultivar", exerce uma influência direta no conhecimento e comportamento, moldando o

funcionamento de uma sociedade como um todo. Podemos observar essa influência ao analisar como diferentes países se comportam, e até mesmo dentro de um país, como cidades ou estados apresentam comportamentos distintos..

A cultura afro-brasileira é parte fundamental da identidade do povo brasileiro, sendo resultado da mistura de diversas etnias e culturas ao longo da história do país. No entanto, a preservação e valorização dessa cultura enfrentam diversos desafios dentro do sistema educacional, que muitas vezes reproduz preconceitos e discriminações.

A influência africana na cultura brasileira é perceptível em diversos aspectos, como na culinária, na música, na dança e nas tradições religiosas. O samba, por exemplo, é um dos gêneros musicais mais populares do país e tem suas raízes nas comunidades afrodescendentes. Da mesma forma, a capoeira, arte marcial de origem africana, é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Apesar da riqueza e importância da cultura afro-brasileira, a sua valorização no ambiente escolar ainda é um desafio. Muitas vezes, o currículo educacional é eurocêntrico, privilegiando a história e os valores da cultura branca em detrimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Isso resulta em uma invisibilidade e desvalorização da cultura afro-brasileira, reforçando estereótipos e preconceitos.

Além disso, a falta de representatividade de professores negros nas escolas contribui para a perpetuação do racismo estrutural. A ausência de profissionais negros no corpo docente faz com que os alunos afrodescendentes não se sintam representados e valorizados, dificultando a construção de uma identidade positiva e o desenvolvimento de uma autoestima saudável.

Outro desafio enfrentado pela cultura afro-brasileira no sistema educacional é a falta de materiais didáticos que abordem de forma adequada a história e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Muitas vezes, os livros e recursos utilizados em sala de aula perpetuam estereótipos e preconceitos, reforçando a invisibilidade e marginalização dos alunos negros.

Para enfrentar esses desafios e promover uma educação antirracista e inclusiva, é fundamental que o sistema educacional promova a diversidade cultural e valorize a pluralidade étnica do país. Isso inclui a revisão dos currículos escolares, a inclusão de conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira e a promoção da formação continuada de professores para lidar de forma adequada com a diversidade étnico-racial.

Além disso, é importante fortalecer a presença de profissionais negros nas escolas, garantindo que os alunos afrodescendentes tenham referências positivas e se sintam representados no ambiente educacional. A valorização da diversidade é fundamental para construir uma sociedade

mais justa e igualitária, combatendo o racismo e promovendo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira no sistema educacional não é apenas uma questão de justiça social, mas também de construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. É preciso reconhecer e valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional, promovendo o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade cultural do país.

Nesse sentido, é fundamental que o sistema educacional se comprometa com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e culturalmente relevante. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada em todas as suas formas.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A cultura afro-brasileira possui uma presença marcante na educação brasileira, mas essa integração nem sempre foi efetiva. Durante muitos anos, essa cultura foi marginalizada e ensinada nas escolas de maneira superficial e estereotipada. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um esforço significativo para valorizar e incorporar a cultura afro-brasileira de forma mais abrangente e autêntica na educação.

É assustador que mesmo com todas essas contribuições culturais para o Brasil, os negros ainda sofram com o racismo. Como todos sabemos, há apresentações artísticas por toda a África, e criatividade não falta a essas pessoas, além de uma enorme diversidade de culturas e classes sociais. (BARROS, 20., s/p).

Um dos principais aspectos desse reconhecimento é valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade e cultura brasileira. A cultura afro-brasileira é rica em história, tradições, religião, música, dança e gastronomia. Ao abordar esses elementos, os estudantes afrodescendentes podem se reconectar com suas raízes e desenvolver uma compreensão mais profunda de sua identidade cultural.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação também é importante para combater o racismo e a discriminação racial. Ao ensinar sobre a história dos afrodescendentes no Brasil, os estudantes são expostos às lutas e conquistas do povo negro, o que ajuda a desconstruir estereótipos racistas e preconceituosos. Além disso, ao aprender sobre a cultura afro-brasileira,

todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver empatia e respeito pela diversidade racial e cultural do país.

O fato de a mitologia, a religião e a arte representarem um veículo sensível de cultura e transmissão de conteúdos como as necessidades latentes dos seres. Pode-se afirmar que esses três campos de conhecimento não podem ser entendidos autonomamente, estão interligados e são definidos como um caráter de identificação e ancestralidade na expressão de virtudes individuais e coletivas (VIANA, 2008, p. 14).

Um aspecto fundamental da educação afro-brasileira é o ensino da história da escravidão e da resistência negra. A escravidão foi um período sombrio da história brasileira e teve um impacto profundo na formação da sociedade brasileira. Ensinar sobre a escravidão de forma honesta e crítica é essencial para que os estudantes possam compreender a luta dos afrodescendentes pela liberdade e pela igualdade.

Considerando o significado de cultura em seu sentido mais puro e sabendo que inclui nisso suas origens, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura.

O homem dá sentido às suas ações, sabe-se que suas ações são consideradas e não apenas motivadas por instintos, mas ele pode pensar na realidade em que vive e construir um sentido para sua existência, uma rica história significado; construindo assim seu mundo cultural. As pessoas criaram a cultura para dar sentido ao mundo em que vivem e a si mesmas, para que as pessoas existam e deem sentido às suas vidas por meio da cultura. Considerando o significado de cultura em seu escopo, sabendo que inclui o vernáculo, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas no âmbito do Acordo de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura (Duarte Júnior 1988, p. 58)

Além disso, a educação afro-brasileira também valoriza as contribuições dos afrodescendentes para as áreas da arte, literatura, ciência, política, entre outros. É importante mostrar aos estudantes que as conquistas dos afro-brasileiros não se limitam apenas à história da escravidão, mas que eles têm desempenhado um papel fundamental em todos os aspectos da sociedade brasileira.

O resgate de memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas

quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Outro aspecto importante da cultura afro-brasileira na educação é o ensino de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Essas religiões têm uma profunda influência na cultura brasileira e devem ser compreendidas e respeitadas. Ensinar sobre as religiões afro-brasileiras também ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos religiosos, promovendo a tolerância e o respeito pela diversidade religiosa.

“O negro no Brasil não nasce negro, ele se torna negro.” (Nilma Lino Gomes)

De acordo com Freire: A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE apud BENTO, 2011, p. 156).

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação não é apenas importante para os estudantes afrodescendentes, mas para todos os estudantes. Afinal, o Brasil é um país multicultural e multiétnico, e é fundamental que os estudantes aprendam sobre essa diversidade desde cedo. Ao incorporar a cultura afro-brasileira nas escolas, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva e consciente da sua própria história.

Segundo Bento (2011), na fase da Educação Infantil, a criança inicia o conhecimento sobre as particularidades de seu corpo, identificando diferenças e semelhanças com os colegas de sala. Neste momento, as escolhas e relacionamentos estruturam-se, com meninos e meninas determinando as preferências pelas brincadeiras e brinquedos, parcerias e grupos, cabendo ao docente um trabalho intenso acerca das diferenças, tratando o pertencimento das crianças, além de abordar questões raciais, sociais, familiares, apontando as diversidades das comunidades (BENTO, 2011).

No entanto, ainda persistem desafios para a implementação efetiva da educação afro-brasileira. A formação adequada dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos são fundamentais para assegurar que a cultura afro-brasileira seja ensinada de maneira correta e respeitosa. Além disso, é crucial que essa inclusão não se restrinja apenas a datas comemorativas, mas seja integrada de forma transversal e interdisciplinar ao currículo regular.

De acordo com Trinidad (2011, p.443): “existem diversas maneiras de abordar a cultura afrobrasileira na Educação Infantil, como na música, dança, jogos, leitura, entre outras situações de aprendizagem”. No caso da leitura de histórias infantis, a abordagem pode oferecer às crianças a percepção da linguagem e das imagens, por meio de livros que tratam a temática afro-brasileira,

evitando a negação da criança devido às situações que ridicularizam e criam estereótipos pejorativos aos negros. Uma situação de aprendizagem interessante é abordagem de histórias de personagens negros em momentos de protagonismo, evidenciando a cultura negra em aspectos fundamentais para a aprendizagem (MUNANGA, 2009).

Em suma, a cultura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a formação da identidade e da consciência histórica dos estudantes. Promover a valorização e a inclusão da cultura afro-brasileira é essencial para combater o racismo e a discriminação racial, além de promover o respeito pela diversidade racial e cultural. A educação afro-brasileira é um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O COMBATE AO RACISMO

O combate ao racismo na educação é uma questão fundamental para promover a igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação desempenha um papel crucial na formação das mentalidades e comportamentos, e é essencial que a escola se torne um espaço de acolhimento, respeito e valorização da diversidade.

Deste modo, um ambiente multicultural proporciona a convivência em grupo sem preconceitos ou ações discriminatórias, renovando a ética respaldada no respeito às diferenças, cabendo à escola o ensino direcionado a privilegiar as diversas culturas, incentivando o desenvolvimento da autoestima das crianças, além de oportunizar o conhecimento da história e das múltiplas culturas do país, preparando a criança para a prática cidadã (FREIRE apud BENTO, 2011).

O racismo é uma forma de discriminação baseada na cor da pele, origem étnica, religião ou cultura. É uma problemática arraigada em nossa sociedade, resultado de séculos de opressão, exploração e desigualdade. Para superá-lo, é necessário um trabalho conjunto entre educadores, alunos, famílias e comunidade.

Infelizmente, o racismo ainda está presente em muitas instituições educacionais, seja de forma explícita ou velada. Estereótipos racistas, preconceitos e discriminações permeiam o ambiente escolar, gerando um clima de exclusão e desigualdade. Nesse sentido, o combate ao racismo na educação envolve a identificação e a desconstrução dessas atitudes discriminatórias, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Uma das formas de combater o racismo na educação é por meio da implementação de políticas públicas que promovam a diversidade e a equidade racial. É fundamental que os currículos escolares incluam conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outros

grupos étnicos, desmistificando estereótipos e valorizando as contribuições dessas comunidades para a construção da identidade nacional.

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros (BRASIL, 1998).

Além disso, a formação dos educadores também é um ponto crucial no combate ao racismo. É necessário que os professores sejam capacitados para lidar com essa temática, compreendendo a importância da diversidade e desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. A educação antirracista deve ser uma formação constante de todos os que atuam na área educacional.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, do respeito a ela”. Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Outro aspecto importante é a promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre o tema. É preciso criar momentos de discussão e sensibilização sobre o racismo, envolvendo toda a comunidade escolar. Palestras, debates, oficinas e outras atividades podem contribuir para conscientizar os alunos sobre a importância de combater o racismo e promover a igualdade.

A diversidade deve estar presente em todas as esferas da escola. É necessário que haja uma representatividade positiva de todas as etnias nos materiais didáticos, nos espaços de convivência e nos eventos promovidos pela instituição. A valorização da cultura afro-brasileira, indígena e de outras culturas étnicas deve ser uma prática constante, para que os alunos se sintam representados e valorizados em sua identidade.

A criação de políticas de inclusão, como cotas para alunos negros e indígenas em universidades, também é um importante instrumento de combate ao racismo na educação. Essas

ações afirmativas têm o objetivo de garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, promovendo a igualdade de oportunidades e a reparação histórica.

Além disso, é necessário combater a discriminação racial dentro da própria sala de aula. Os educadores devem estar atentos a atitudes racistas entre os alunos e intervir de forma educativa, promovendo o diálogo e o respeito mútuo. A conscientização sobre o impacto do racismo na vida das pessoas e na sociedade como um todo pode contribuir para que os alunos compreendam a importância de respeitar as diferenças e não reproduzir preconceitos.

O combate ao racismo na educação é um processo contínuo e complexo, que exige a mudança de estruturas e mentalidades enraizadas ao longo de séculos. É um desafio que precisa ser enfrentado por toda a sociedade, para que possamos construir um país mais justo, igualitário e inclusivo. A escola tem um papel fundamental nesse processo, como espaço privilegiado de formação e transformação social.

Portanto, a luta contra o racismo na educação requer o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os gestores até os alunos. É preciso promover a conscientização, a valorização da diversidade e a inclusão, para que a escola se torne um espaço acolhedor, livre de discriminações e de preconceitos. Só assim poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele, origem étnica ou religião.

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou o documento "Currículo da Cidade: Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros". Este material foi elaborado coletivamente ao longo dos anos de 2021 e 2022 e apresenta conceitos e práticas fundamentais para promover experiências educativas antirracistas.

O Currículo da Cidade proposto pela Secretaria Municipal de Educação abrange todos os estudantes e educadores, independentemente de sua origem étnica (brancos, negros, indígenas e migrantes de diversas etnias). Os subsídios fornecidos têm o objetivo de estimular a reflexão sobre práticas educacionais e promover vivências antirracistas em São Paulo. Este esforço está alinhado com os princípios de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. Reconhecendo que todos os profissionais que trabalham nas Unidades Educacionais desempenham um papel educativo, o documento da Secretaria Municipal de Educação é direcionado a auxiliares técnicos de educação, agentes educacionais, gestores, professoras e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira é integral à sociedade brasileira, e sua valorização na educação é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar e promover atividades que resgatem e valorizem esses aspectos são passos significativos na luta contra o preconceito racial e na promoção de uma identidade nacional mais plural e respeitosa. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo ao reconhecer, valorizar e integrar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Educadores e instituições de ensino têm a responsabilidade de fomentar a inclusão e o respeito à diversidade, construindo um futuro de igualdade e oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

- CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: **Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.
- GENNARI, Emilio. **Um Breve Passeio pela História da Educação**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, N° 29, out., 2003.
- MACÊDO, Jhennefer Alves. **Do Esquecimento ao Protagonismo: as Princesas Negras na Literatura Juvenil**. 86 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894]**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.** – São Paulo : SME / COPED, 2022.

A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION



GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA

Graduado em Educação Física pela OSEC/UNISA 1985, Graduado em Pedagogia pela UNIFAC-SC 2020; Pós-graduado em Gestão, Orientação e supervisão pelo Centro Universitário SÃO LUIS – BOTUCATÚ 2021.

RESUMO

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação.

ABSTRACT

According to the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), in Early Childhood Education, play and games must be well planned by the educator because, if used well in the teaching-learning process, they become a great ally in the introduction of content. Thus, games and play have gained a place in the school routine of children in Early Childhood Education and have penetrated the children's institutions created since then. This paper focuses on understanding the importance of working playfully with games in early childhood education. Its aim is to understand the teacher's pedagogical practice and the importance of games in early childhood education for children's all-round development. Games, even if they have the same name, have their own specific characteristics, i.e. each game has its own objective, children don't just play for the sake of playing, everything has its own purpose.

Keywords: Play; Children; Education.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, vinculará a aprendizagem e a descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

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.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

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 percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as

frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não respeitará o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentadas de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries

iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem

criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim conclui-se que existem possibilidades de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, vinculará a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trazer para o contexto escolar o lúdico, ele irá inovar e revitalizar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

REFERÊNCIAS

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.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO PARA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

THE WORK OF THE PSYCHOPEDAGOGUE FOR THE EMANCIPATION OF SUBJECTS



GIOVANNA BARBOSA ALMEIDA SARTORELLI

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro; É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica teve por finalidade investigar a atividade do psicopedagogo como auxílio no processo de emancipação do sujeito. Através da pesquisa buscou-se compreender a necessidade da avaliação diagnóstica como subsídio para a intervenção no processo de desenvolvimento com a intenção de identificar fatores que ocasionam os distúrbios e as dificuldades de aprendizagens causadas por fatores psicossociais, cognitivos e motores e buscar soluções das possíveis causas, colaborando com melhores condições de desenvolvimento do sujeito visando à autonomia enquanto cidadão. Esse trabalho requer do psicopedagogo uma atitude de investigação e intervenção e é esse caminho de investigação que se pretende trilhar neste trabalho.

Palavras-chave: Psicopedagogo; Avaliação; Emancipação; Aprendizagem; Autonomia.

ABSTRACT

The aim of this qualitative bibliographical review was to investigate the activity of the psychopedagogue as an aid in the process of emancipating the subject. Through the research we sought to understand the need for diagnostic assessment as a subsidy for intervention in the development process with the intention of identifying factors that cause disorders and learning difficulties caused by psychosocial, cognitive and motor factors and seeking solutions to the possible causes, collaborating with better conditions for the development of the subject aiming at autonomy as a citizen. This work requires an attitude of investigation and intervention from the psychopedagogue, and it is this path of investigation that we intend to follow in this work.

Keywords: Psychopedagogue; Assessment; Emancipation; Learning; Autonomy.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema avaliação diagnóstica no contexto psicopedagógico: caminho para a emancipação surgiu por ser um tema de grande responsabilidade em avaliar e diagnosticar pessoas, onde o psicopedagogo executa uma tarefa árdua e necessária para ajudar os envolvidos. Esse trabalho não se dá sozinho e é preciso pensar numa parceria entre família, escola, órgão públicos enfim a uma série de fatores externos relacionados a avaliação diagnóstica do sujeito.

Segundo Moraes (2010) a psicopedagogia é a ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, suas características, como se aprende, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecer, tratar e prevenir essas alterações. O papel inicial do psicopedagogo é focado no estudo do processo de aprendizagem, diagnóstico, tratamentos, problemas e suas causas levantando hipóteses por meio de avaliações diagnósticas dos sintomas que os indivíduos apresentam, ouvindo as suas reclamações e dificuldades, as queixas da família e da escola. Para isso torna-se necessário conhecer o indivíduo em todos os aspectos possíveis sejam eles neurofisiológicos, afetivos, cognitivos e sociais bem como entender a modalidade de aprendizagem do sujeito e o vínculo que o indivíduo estabelece com o objeto de aprendizagem, consigo mesmo e com o outro.

Moraes (2010) diz que o papel do psicopedagogo é compreender o indivíduo em suas várias dimensões para ajudá-lo a reencontrar seu caminho, superar as dificuldades que impeçam o desenvolvimento harmônico e que estejam se constituindo num bloqueio da comunicação dele com o meio que o cerca. Esse trabalho requer do psicopedagogo uma atitude de investigação e intervenção e é esse caminho de investigação que se pretende trilhar neste trabalho. Diante dessas situações o profissional deve desenvolver mecanismos de avaliação fazendo com que cada situação seja única e particular.

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Quando pensamos no trabalho do psicopedagogo, muitas perguntas surgem. Quais são os meios e os recursos que o psicopedagogo está usando em sua prática diagnóstica avaliativa? Qual é a formação e a prática desses profissionais? Frente a esses questionamentos vem à tona a questão: Será que não estamos nos sentindo semideuses? Simplesmente porque achamos que temos o poder de avaliar ou diagnosticar um aluno? Quais são as práticas, pautadas pelos princípios da ética que temos usado? O que nos tem motivado? Será mesmo a emancipação do sujeito? Ou será que estamos continuando com um círculo vicioso de ter cidadão reprodutores de ideias e pensamentos e não cidadão com senso crítico e emancipado? Enfim são vários os questionamentos que vamos descobrir ou não ao longo desta pesquisa.

Qual o critério de escolha utilizada pelo psicopedagogo na avaliação diagnóstica do indivíduo? Quais são os recursos que o psicopedagogo utiliza para fazer a avaliação diagnóstica, tendo em vista a emancipação do sujeito? Qual a dificuldade sociopolítica que o profissional encontra diante de sua atuação avaliativa? Pesquisar a importância do psicopedagogo, frente aos órgãos públicos, leis, códigos de ética e conduta do profissional, qual a importância desse profissional na sociedade contemporânea, o que de fato o psicopedagogo traz em seu currículo para mediar o sujeito, o auxiliando em sua autonomia.

Os métodos utilizados para avaliar o aluno e mediante a essa avaliação qual tipo de tratamento será utilizado em cada caso para que torne o indivíduo livre e emancipado protagonista de sua história, para o desenvolvimento pleno de sua autonomia visando à conscientização de seus deveres e direitos como cidadão faz parte do trabalho do psicopedagogo.

A investigação por esse tema é interessante para a caracterização dos fatores sociais, políticos e familiar para a mediação da avaliação diagnóstica, o que os fatores externos influenciam na prática do psicopedagogo para o auxílio da emancipação do sujeito.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Blikem (1982 *apud* ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, ou seja, a abordagem qualitativa ocorre de modo natural em seu processo de observação dos fatos. A revisão bibliográfica é a base que sustenta a pesquisa (CASARIN, 2011):

As pesquisas documentais e bibliográficas são realizadas por meio de documentação escrita ou de algum tipo de registro, como filmes, fotografias etc. A primeira categoria utiliza qualquer tipo de documentação que possa fornecer dados para pesquisa, como registro e material audiovisual. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, faz uso de artigos, teses, dissertações, livros etc., escritos por outros autores sobre o tema em questão. Nesse tipo de pesquisa, é possível verificar o que já foi produzido em estudos anteriores a respeito do assunto (Casarin, 2011, p. 46)

Os instrumentos de pesquisa feitos por coletas de dados, fichamento são sobre: consulta a obras de autores com experiência no tema pesquisado: livros, artigos, dissertações e teses. Este material foi consultado nos acervos das bibliotecas Universitárias, banco dissertações e teses do Conselho Nacional de pesquisa, atualmente chamado de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ e, demais órgãos Federais e estaduais de pesquisa. A avaliação diagnóstica é uma das ferramentas do psicopedagogo, pois nela se fundamenta as decisões voltadas à prevenção e soluções das possíveis dificuldades dos alunos.

Rodrigues (2009) diz que quando falamos em avaliação diagnóstica, pensamos logo em análise, porém só podemos analisar algo se pudermos encontrar o que estamos analisando. Por esta razão quando dizemos que estamos fazendo um diagnóstico temos que saber o que estamos diagnosticando. O olhar psicopedagógico tem que buscar as respostas para as perguntas: Por que este indivíduo não aprende? Ou Por que este indivíduo não está conseguindo utilizar todas as potencialidades para se desenvolver? O que está impedindo de se desenvolver? Quais são os fatores externos que dificultam a aprendizagem ou o desenvolvimento do sujeito?

Quanto às respostas apresentadas para esses questionamentos Rodrigues (2009) diz que as respostas só serão encontradas com a investigação de cada caso, procurar respostas no que não é visível, perceber o que não foi dito, perceber o olhar, o que as instituições família e escola dizem a respeito. O psicopedagogo tem a responsabilidade de fazer a avaliação diagnóstica do aluno, mediante a toda a informação fornecida ou não. O papel do psicopedagogo é muito importante quando envolvido na vida do indivíduo, avaliar, analisar, diagnosticar são ferramentas fundamentais e imprescindíveis para um melhor desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Bossa (*apud* FERNANDES, 2013, p.32) a psicopedagogia é um saber apoiado na ação prática:

Atualmente, a psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber-fazer, às condições subjetivas e relacionais em especial familiares e escolares, a inibições, atrasos e desvios o sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psicopedagógico não cristaliza em uma delimitação fixa, nem nos *déficits* alteração subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito.

O psicopedagogo deve compreender a necessidade da avaliação diagnóstica buscando subsídios junto ao aluno com o intuito de traçar soluções para as possíveis dificuldades mediando o desenvolvimento. A avaliação diagnóstica é um dos componentes da investigação psicopedagogia, pois é o que vai fundamentar as decisões voltadas para o melhor desenvolvimento do sujeito.

A avaliação psicopedagógica envolve a investigação dos principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo sendo determinada por distúrbios de aprendizagem ou de uma dificuldade provocada por fatores emocionais, cognitivos, sociais etc. para isso faz-se necessário a coleta de dados referente a dificuldade apresentada pelo sujeito.

A investigação é um processo dinâmico, pois e a partir dela que serão tomadas as decisões sobre a necessidade da intervenção psicopedagógica, a investigação inicial inclui entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, análise do material escolar, aplicação de diversas modalidades de atividades ou testes, área de competências e dificuldades apresentadas podem ser realizadas atividades matemáticas, provas de avaliação do nível de pensamento, funções cognitivas, leitura, escrita, desenhos e jogos. Bossa (2011) em seu trabalho reitera que:

A investigação diagnóstica envolve a leitura de um processo complexo, no qual toda a ambiguidade de atribuição de sentido a uma série de manifestações conscientes e inconscientes se fazem presentes. Interrogam aí o pessoal, o familiar atual e passado, o sociocultural, o educacional, a aprendizagem sistemática. O decifrar do sentido da dificuldade de aprendizagem repercute sobre o problema que estamos interpretando: a nossa linguagem sobre a linguagem da enfermidade nos leva a um compromisso, ou seja, ao diagnóstico, promotor de decisões acerca do tratamento (BOSSA, 2011, p. 45 e 46)

Bossa (2011) a proposta da avaliação diagnóstica é que seja um trabalho em conjunto onde todos envolvidos com a criança possam participar, o diagnóstico não deverá fundamentar somente uma deficiência, mas apontar as potencialidades do indivíduo e como ele poderá desenvolver.

RECURSOS USADOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PELO PSICOPEDAGOGO

O capítulo I do código de Ética da Psicopedagogia sobre os Princípios afirma no Artigo 1º que o psicopedagogo pode utilizar procedimentos próprios da Psicopedagogia, procedimentos próprios de sua área de atuação. Para Bossa (2011) destaca alguns recursos referindo-se a provas de inteligências (WISC); Testes Projetivos; Testes de Apercepção infantil (CAT); Avaliação Perceptomotora (testes de Bênder); Testes de Apercepção Temáticas (TAT); Provas de nível de pensamento (Piaget); Avaliação de nível Pedagógico (nível de escolaridade); Desenho da família; Desenho da figura humana; Testes HTP (casa, árvore, pessoa); Testes psicomotores; Lateralidade, Estruturas rítmicas.

Bossa (2011) ainda diz não apresentar nenhuma restrição a aplicação de testes, porém aqui no Brasil alguns desses testes como (WISC, Teste de Bênder, CAT, TAT, Testes Projetivos) são considerados de uso exclusivo dos psicólogos.

Casos onde é necessário a realização desse tipo de avaliação Bossa (2011) diz ser necessário organizar uma equipe multidisciplinar de maneira que realize uma avaliação de todos os aspectos sobre o que recai uma hipótese diagnóstica inicial por exemplos testes de inteligências realizados pelos psicólogos, testes de audição e de linguagem onde os fonoaudiólogos que realizarão, os pedagogos especialistas em psicopedagogia poderão realizar testes como o TDE, Metropolitano, ABC, Provas Piagetianas, Provas Pedagógicas, etc.

Nas Provas de Inteligência Bossa (2011) diz que no Brasil o WISC é um instrumento exclusivo do psicólogo, mas na Argentina o teste está entre as provas de inteligência mais utilizadas.

A WISC – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, esse teste é composto de dois subtestes agrupados em uma escala verbal e em outra de desempenho. Provas de Inteligência

Geral, Compreensão Geral, Aritmética, Semelhanças e Vocabulário constam do primeiro módulo. As provas de completar figuras, Organizar Figuras, Desenhar Objetos, bem como Reunião de Objetos Labirinto ou Código, fazem parte da escala de desempenho.

Para Wechsler (1964) a avaliação também considera a análise qualitativa da *performance* na realização dos testes. Essa análise deve levar em conta fatores emocionais que possam alterar o desempenho intelectual do sujeito.

Os chamados Testes Projetivos ou Teste de Apercepção infantil (CAT) que do inglês *Children apperception Test* é um método de abordagem da personalidade infantil e de estudo da significação dinâmica das diferenças individuais na percepção de estímulos-padrões (BOSSA, 2011)

Bossa (2011 *apud* BELLAK E BELLAK, 1967, P.6) a realização desse teste é feito através de dez figuras de animais que retratam situações psicossociais pode ser usado em crianças de quatro a dez anos, de ambos os sexos, depois de apresentada as figuras a criança é solicitado a ela que conte uma história a respeito dos quadros, e ela deverá contar o que está acontecendo, o que os animais estão fazendo, e o que aconteceu antes e o que vai acontecer depois. As histórias são anotadas e depois analisadas e interpretadas. Bossa (2011) afirma que:

As figuras têm por objetivo provocar respostas que conduzam a eventuais causas, por exemplo, de problemas orais, de alimentação, rivalidade entre irmãos, problemas com os pais e como estes são percebidos pelo sujeito, complexo de Édipo, fantasias de agressão, aceitação pelos adultos, medo de abandono, masturbação, controle dos esfíncteres (BOSSA, 2011, p. 71).

Por meio desse teste é possível alcançar uma certa compreensão da estrutura da personalidade da criança e de seu dinamismo reacional diante dos diversos problemas que surgem em sua vida (BOSSA, 2011).

O Teste de Bênder é utilizado no diagnóstico psicopedagógico com frequência para avaliar a condição percepto motora do sujeito, o teste Gestáltico consiste na realização de nove figuras, que são apresentadas uma de cada vez para serem copiadas pelo sujeito em uma folha em branco.

Bossa (2011 diz que o objetivo é avaliar o grau de maturidade visório motora do sujeito, a execução do Teste de Bênder permite avaliar o nível de aquisição e disponibilidade de certos comportamentos cognitivos no sujeito, em especial os da área figurativa. Bossa (2011) diz que:

A dificuldade para uma execução correta pode ter origem em um fator orgânico. Assim, o resultado desta prova, aliado a outras informações no contexto diagnóstico, pode sugerir o encaminhamento do sujeito ao neurologista (BOSSA, 2011, p. 70)

Já o teste de apercepção temática (TAT) é um teste projetivo desenvolvido em 1935 por Henry Muray esse teste foi desenvolvido para medir as diversas características da personalidade como os motivos, e é utilizado como estudo de motivação. O TAT é usado na técnica de interpretação de figuras.

Consiste em um conjunto de 19 gravuras que reproduzem cenas dramáticas, imagens difusas e seu tema é pouco explícito é suficientemente ambígua para provocar a projeção da personalidade por meios de elaboração de histórias, e uma folha em branco onde o sujeito é convidado a projetar uma imagem (BOSSA, 2011)

AValiação DO PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO

Segundo Jean Piaget as provas operatórias proposta servem para observar como a criança opera do ponto de vista cognitivo e em que momento da sua operação está. Esses procedimentos envolvem a observação do modo como o indivíduo opera, tendo como base a ordenação, a classificação e a conservação, conceitos centrais na definição dos momentos de desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget. Os materiais usados para a realização dessas provas, são massa de modelar, barbante, copos transparentes, flores, fichas e jogos.

Estas avaliações pedagógicas são elaboradas pelo profissional com base no nível de escolaridade em que o sujeito se encontra, as atividades são elaboradas de forma que proporcione ao profissional o repertório acadêmico adquirido pelo sujeito. No momento da avaliação o psicopedagogo pode observar os cadernos e as informações escolares do ano letivo e dos anos anteriores. A forma administração dessas avaliações varia entre os psicopedagogos.

Nessa avaliação é importante observar três aspectos: a temática, a dinâmica, e o produto. A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem é um instrumento simples que o sujeito mostra o que sabe fazer incentivado pela seguinte instrução: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que você aprendeu”. Os materiais fornecidos ao sujeito serão, papel liso, papel ilustrado, lápis, apontador, canetas esferográficas, borracha, tesoura, régua, livros ou revistas, tintas, canetas hidrográficas de várias cores. A compreensão do sujeito vai fornecer dados importantes para o diagnóstico e decorrem dos conhecimentos articulados a partir da Psicologia Social, Psicanálise e Psicologia Genética.

Visca (1987) sugere uma Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), segundo o autor esse instrumento é inspirado na Psicologia Social de Pichon-Rivière, nos postulados da psicanálise e no método clínico da Escola de Genebra.

Segundo Corman (1967) dois conflitos dominantes revelam-se especialmente nessa prova: os conflitos de rivalidade fraterna e os conflitos edípicos. O desenho da família é um teste de personalidade onde a interpretação baseia-se nas leis da projeção. No desenho da família aprecia-se a percepção que o sujeito tem de si mesmo em relação aos outros no núcleo familiar. Como é um meio de expressão livre o desenho exterior projetar no exterior as tendências reprimidas no inconsciente e assim revelar os verdadeiros sentimentos que professa.

O desenho da figura humana de acordo com Safra (1984) busca-se observar a imagem corporal que o sujeito possui de si mesmo, a estrutura psíquica que constitui e a capacidade que o indivíduo orienta-se em uma situação determinada, além de instrumentos de avaliação da personalidade o Desenho da Figura Humana é utilizado como indicador de nível de desenvolvimento mental e maturação visório-motora.

Safra (1984) diz que através de desenhos de uma casa, uma árvore, e uma pessoa observa-se a imagem interna que o cliente tem de si mesmo e de seu ambiente. Os desenhos têm grande poder simbólico repleto de experiências emocionais e ideacionais ligadas ao desenvolvimento da personalidade. A casa desperta associações ligadas ao lar do sujeito, a árvore se liga ao papel na vida e à sua capacidade de obter satisfação em seu ambiente e a figura humana se refere a relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados utilizados para a pesquisa foram satisfatórios visto que há tempos vários profissionais têm empregados os testes citados na pesquisa e que tem dado certo quando se trata da busca da autonomia do sujeito pelo seu desenvolvimento, penso que tais provas e testes devem de fato serem padronizados, mas devem ser aplicados de maneiras diferentes até mesmo para casos parecidos, pois cada pessoa é única e as vezes o que deu certo para um pode não ser tão satisfatório para outro.

Diante desses mecanismos de avaliação e de acordo com o Código de Ética o profissional estabelecerá diferentes caminhos no processo de emancipação do sujeito visando sua autonomia e podendo assim desenvolver um trabalho mais específicos, interprofissional com a parceria de outros profissionais ligados a área do conhecimento humano sendo esses profissionais atuantes na área da educação ou da saúde. O Capítulo seguinte diz respeito ao Código de Ética do psicopedagogo suas atribuições e funções dentro da avaliação psicopedagógica de acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP).

Sem pretensão de esgotar o assunto, pelo contrário acredito que vivemos para dar continuidade a pesquisa quando se trata do tema avaliar que em tese é muito abrangente e requer muitos recursos, além das entrevistas, testes e provas, temos que avaliar o contexto social, político, emocional, afetivo, cognitivo, enfim são vários os fatores externos a serem avaliados antes mesmo que possamos fazer uma avaliação mais profunda dos sujeitos. Vivemos em uma época pós-moderna onde devemos como profissionais nos atualizar e usar tais recursos já disponibilizados por vários pesquisadores a nosso favor buscando sempre o desenvolvimento pleno do sujeito e contribuindo assim com uma sociedade mais plena, justa e feliz.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Henri Wallon: Psicologia e Educação/ Abigail Alvarenga Mahoney; Laurinda Ramalho de Almeida; et al. Wallon e a Educação (conclusão). São Paulo: Edições Loyola, 2010. Disponível < <https://docero.com.br/doc/s05c11>>. Acesso 30 de março de 2021.

ANDRÉ, Marli, e LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU 1986.

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal.
- 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: Ibpx, 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 Psicopedagogia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa / Antônio Carlos Gil. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga (Introdução). Henri Wallon: Psicologia e Educação / Abgail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MORAES (2010). Tema Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica Disponível http://www.ideal.com.br/getulio/upload/artigos/art_28.pdf Acesso 21 abr. 2024.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RODRIGUES (2009). Tema Psicopedagogia no Brasil. Disponível <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/diagnosticopsicopedagogico.htm> Acesso 20 maio 2024.
- 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.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

INTELLECTUAL DISABILITY AND LEARNING DIFFICULTIES IN EDUCATION



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 artigo é um estudo descritivo e bibliográfico, sobre deficiência intelectual e as dificuldades de aprendizagens mais comuns no ambiente escolar, especificamente, as oriundas de distúrbios de aprendizagens. Tem como objetivo refletir sobre o papel da escola e da família diante delas. Portanto, trata-se de um estudo descritivo e qualitativo. Tendo por base, autores como Barbosa (2008), Paín (1985) e outros. Na perspectiva de conhecer o papel da escola neste contexto se percebeu que a família e escola são de suma importância. Suas participações no sentido de fornecer informações sobre a criança para a escola, bem como acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem, é de grande valia para a escola saber como conduzir o processo educativo dela.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual. Dificuldades de Aprendizagens. Educação.

ABSTRACT

The article is a descriptive and bibliographical study on intellectual disability and the most common learning difficulties in the school environment, specifically those arising from learning disorders. Its aim is to reflect on the role of the school and the family in dealing with these difficulties. It is therefore a descriptive and qualitative study. Based on authors such as Barbosa (2008), Paín (1985) and others. In order to understand the role of the school in this context, it was realized that the family and the school are of the utmost importance. Their participation in providing information about the child to the school, as well as monitoring their development and learning, is of great value for the school to know how to conduct their educational process.

Key words: Intellectual disability. Learning Difficulties. Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a deficiência intelectual e as dificuldades de aprendizagem, especificamente as mais comuns que se manifestam nos alunos quando estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem são uma das causas de abandono e fracasso escolar. A relação que deve existir entre os sujeitos responsáveis pelo processo evolutivo e educativo dos alunos é que tornarão eixos condutores para o sucesso escolar desses alunos.

O interesse de realizar esta pesquisa partiu da necessidade em discorrer sobre as dificuldades de aprendizagens mais comuns que ocorrem em sala de aula, bem como, observar o papel da escola no atendimento educacional para amenizar as situações de abandono escolar. Quais são as dificuldades de aprendizagem mais comuns que se apresentam nas séries iniciais do ensino fundamental, suas consequências para a qualidade de aprendizagem dos alunos e o papel da escola no atendimento educacional?

A presente pesquisa tem relevância no sentido de acrescentar estudos, junto às diversas pesquisas já realizada sobre as dificuldades de aprendizagens mais frequentes em salas de aula e que se apresentam como obstáculo para a permanência e o desenvolvimento de alunos em fase escolar.

Apesar de que muitas das dificuldades de aprendizagem necessitam ser acompanhadas por especialistas específicos, a escola, conhecendo as características e as causas das dificuldades de aprendizagem podem, juntamente com o professor, contribuir através de um atendimento educacional para melhorar o potencial motor e cognitivo de seus alunos.

Tem como objetivo geral a intenção de refletir sobre as dificuldades de aprendizagens presentes na escola no intuito de contribuir para o debate das consequências que acarretam essas dificuldades no ambiente escolar. Os objetivos específicos estão pautados em conhecer a atuação

da escola e seu atendimento educacional diante das dificuldades de aprendizagem; ressaltar a importância de o professor conhecer as causas das dificuldades de aprendizagens para a identificação de alunos com dificuldades; enfatizar algumas atitudes que o professor deve ter em sala de aula perante alunos com dificuldade de aprendizagem.

A metodologia será desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos far-se-á o uso de consultas em referências bibliográficas abrangendo a leitura, a análise e interpretação de livros, textos acadêmicos, monografias, artigos, revistas ou sites especializados, baseados em autores como Barbosa (2006), Correia (2008), Fonseca (2004), dentre outros autores especializados que abordam teorias relevantes sobre o tema abordado para potencializar o conhecimento das dificuldades de aprendizagens que ocorrem em salas de aulas das séries iniciais do ensino fundamental.

Para a elaboração do presente estudo será realizada pesquisa qualitativa, análise documental e bibliográfica, a fim de verificar diferentes pesquisas realizadas na área abordada pelo tema apresentado.

A escolha do tema está relacionada ao dia a dia em sala de aula onde os professores sentem dificuldades em desenvolver atividades com alunos que apresentam déficit de aprendizagem. As atividades propostas não alcançam os objetivos esperados, desmotivando tanto professores quanto o aluno. Conhecer as dificuldades de aprendizagem em sala de aula favorece a adoção de medidas metodológicas significativas que venham ao encontro às necessidades específicas de cada aluno, garantindo desta forma, uma formação integral e igualitária.

A metodologia adotada para a elaboração desse estudo será através de pesquisa qualitativa e bibliográfica, utilizando autores como, Visca (1987) citado por Barbosa (2006), Maluf (2003), Silva (2003), e outros pesquisadores que estudaram sobre as dificuldades de aprendizagens que ocorrem nas escolas.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS

O perfil das escolas atuais mediante o processo educacional ao evidenciar a existência das dificuldades de aprendizagens, tem se tornado relevante para a minimização do fracasso escolar, pois, ela considera os interesses e as motivações dos alunos garantindo aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos atuantes na sociedade em que vive.

As principais dificuldades de aprendizagem frequentes no ambiente escolar são: Dislexia, Disgrafia, Discalculia e Disortografia.

Segundo o dicionário Aurélio século XXI (2004, p. 259), a dislexia é “incapacidade de compreensão do que se lê, devido a lesão do sistema nervoso” ou “condição em que a leitura causa fadiga e sensações desagradáveis à pessoa”. Etimologicamente, a dislexia vem do grego: dis = mau funcionamento, disfunção; lexia = palavra manifestada na leitura e escrita (WHITAKER e PINTO, 2002). Honora e Frizanco, 2004, comentam que:

A dificuldade é um distúrbio na leitura que acarreta dificuldades também na escrita. Normalmente, é detectado na fase de alfabetização período em que a criança inicia o processo de leitura de texto, devido à dificuldade do aluno aprender o código gráfico. O problema torna-se bastante evidente quando o aluno tenta soletrar palavras. Essa é uma das tarefas em que as pessoas disléxicas apresentam grande dificuldade. (HONORA, e FRIZANCO,).

A dislexia, definida através da Associação Internacional de Dislexia (2003), citado por Teles, 2009, a caracteriza como:

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente pode surgir dificuldade de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem reduzir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (Associação Internacional de Dislexia, 2003, cit. por Teles, 2009).

Nas ponderações de Fonseca (1999, cit. por Moura, 2011) sobre a dislexia comenta que é uma “dificuldade duradoura” apresentada em “crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente”. Observa-se que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem referente à decodificação de palavras e que essas diferenças individuais não devem ser enquadradas sem antes um diagnóstico preciso de um profissional.

O diagnóstico prescrito pelo profissional é um instrumento comprobatório que a escola deve utilizar e dar conhecimento aos professores para que atividades sejam aplicadas de acordo com a dificuldade do aluno e com isso, fazer com que sua aprendizagem tenha mais significância.

De um modo geral, a dificuldade de aprendizagem é definida como a dificuldade da coordenação motora na escrita, com grafia ilegível ou até mesmo difícil para ler. Normalmente, essa dificuldade de aprendizagem vem associada à dislexia. “A disgrafia é também chamada de letra feia. Isso acontece devido a uma incapacidade de recordar a grafia da letra. Ao tentar recordar esse grafismo escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras”. (SUNAMITA, 2011).

Segundo Torres & Fernández (2001), a disgrafia não está associada a nenhum tipo de comprometimento intelectual, suas características estão baseadas na lentidão da escrita; letra ilegível; escrita desorganizada; traços irregulares; desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial; desorganização das letras, formas e texto.

A criança quando está envolvida no processo de aprendizagem da escrita, ao apresentar dificuldade nas atividades para escrever, obviamente essa criança não é um disgráfico confirmado, pois nessa fase, é natural apresentar esse tipo de dificuldade, necessitando basicamente de atenção redobrada e orientação para a escrita devidamente correta.

Discalculia vem do grego *dis* = mal e do latim *calculare* = contar. Ela atinge crianças e adultos. A discalculia é classificada como dificuldade para cálculos e números, segundo Garciá (1998, p. 214), “o conhecimento e as habilidades matemática fazem parte da nossa vida cotidiana desde idades tenras, nas tarefas habituais ou relacionadas com o trabalho e nas demandas sociais”, por isso, é interessante que durante o processo educativo, aconteça atenção redobrada nas dificuldades matemáticas que possam surgir.

Mediante os erros cometidos pelas crianças só configura em sintomas preocupantes se forem constantes e além da normalidade, Dockrell, Mcshame e Negreda (2000, p. 115), cita que “os erros que elas fazem com números são frequentemente sistemáticos e apresentam uma serie de princípios, apesar de incorretos. O primeiro passo da avaliação é descobrir exatamente quais princípios a criança está usando”. Silva (2010, p. 22-23) chama a atenção sobre a importância da identificação da discalculia, comentando que:

É importante chegar a um diagnóstico o mais rapidamente para iniciar as intervenções adequadas. O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar – Neurologista, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo – para um encaminhamento correto. Não devemos ignorar que a participação da família e da escola é fundamental no reconhecimento dos sinais de dificuldade.

A discalculia por ser uma dificuldade de aprendizagem comum na escola e que surge devido a influência de diversos fatores (internos e externos) é necessário um cuidado criterioso ao defini-la ou ao destacar o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem sem ter a certeza, pois, corre o risco de cometer erros no diagnóstico.

De um modo geral a disortografia é a dificuldade de aprendizagem ligada à ortografia e sintaxe. Sua etimologia é derivada dos conceitos *dis* = desvio, *orto*= correto e *grafia* = escrita, ou seja, “é uma perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia”. (SERRA, 2005, p. 14).

O autor Barbeiro (2007, p. 118), conceitua a disortografia comentando que “são as dificuldades de escrita que comprometem a aprendizagem e a automatização dos processos responsáveis pela representação ortográfica apropriada”. Já Vidal (1989, citado por Torres & Fernández, 2001, p. 76), comenta que essa dificuldade como “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. Pereira (2009, p. 9) referenda a disortografia como,

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica. (PEREIRA, 2009, p. 9).

Esse tipo de dificuldade também está associado às trocas ortográficas, com confusões de letras e sílabas; adições; omissões; fragmentações; inversões ou junções de palavras no texto, requerendo atenção às essas peculiaridades. As peculiaridades identificadas e levadas ao conhecimento dos professores são medidas para que as atividades propostas alcancem resultados positivos com os alunos disortógrafos.

Na escola os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, além de serem rotulados, não recebem o auxílio devido que valoriza a interação desses alunos nas relações sociais dentro do processo de aprendizagem. Levando em conta as características e tendências do ensino atual, a contribuição da escola para o ensino aprendizagem deve evidenciar a educação como um processo de apropriação de cultura e, a função social da instituição escolar deve basear-se na formação do cidadão considerando as dimensões individuais e sociais, uma vez que ao considerar os conhecimentos construídos ao longo da vida, a educação possibilitará ao aluno ser sujeito de sua aprendizagem.

Essa intenção da escola diz respeito também aos alunos com dificuldade de aprendizagem, pois, sua influência na vida dos alunos interfere positivamente na capacidade de aprenderem de forma motivadora sem estarem se sentindo tímidos, rejeitados ou excluídos dos demais colegas de sala. Somente assim, a escola ofertará um ensino de qualidade, e "... formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações" (PARO, 2007, p. 39).

As principais características da dislexia apresentada em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são: confusão de letras, sílabas ou palavras que se parecem graficamente; inversão de letras com grafia similar; inversões de sílabas; adições ou omissões de sons; soletração defeituosa; possui dificuldades em lembrar sequência e não consegue orientar-se no espaço, sendo incapazes de distinguir direita de esquerda.

Os alunos disléxicos devem receber da escola auxílio do professor de ensino especial ou de um colega de turma, muitas vezes, propor recursos de grupo ou tutoria de alunos da turma ou de turma diferente. Outro recurso a ser disponibilizado para esses alunos com dificuldades de aprendizagem é a terapia multissensorial (combina a visão, a audição e o tato), pois, "a realização dessas atividades favorece por isso a criação de imagens visuais, auditivas, sinestésicas, tácteis e articuladoras que, de modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura a escrita". (TORRES & FERNÁNDEZ, 2001, p. 56).

Partindo desse conhecimento, o atendimento educacional dentro da escola e em sala de aula, baseia-se nos seguintes passos: utilização de material estimulante e interessante; evitar a competição com os demais colegas; não exigir que ele responda no mesmo tempo que os demais; nunca criticar negativamente os erros; diminuir o número de correções.

É necessário também, mostrar os erros mais relevantes, procurando não desmotivar o aluno; solicitar aos pais que diariamente releia o diário de classe para que o aluno não esqueça o que foi

pedido em sala de aula, assim como, acompanhá-lo em todas as etapas em que são desenvolvidas as atividades escolares.

O processo educacional para os alunos com a dificuldade de aprendizagem em disgrafia, requer uma estimulação linguística global através de um atendimento individualizado como complemento às atividades escolares. É necessário que pais e professores evitem repreender o aluno; reforçar de forma positiva quando ele consegue realizar uma conquista; priorizar a avaliação oral; assim como conscientizá-lo de sua dificuldade para ajudá-lo de forma positiva.

Os princípios básicos de orientações para realizar o atendimento educacional com o disgráfico, são a avaliação do desenvolvimento da linguagem, evidenciando a terapia de linguagem escrita. O atendimento deve ser realizado de forma direta e de maneira lúdica motivando os alunos a sentir prazer em ler e escrever, pois os problemas mais frequentes estão entre: “inversão de sílabas; omissão de letras; escrita de letras; espelhadas; escrita continua ou com separação incorreta.” (HONORA e FRIZANCO, 2004).

A importância da escola em apresentar aos seus profissionais da educação o que significa a disgrafia, as suas causas e como devem ser trabalhados esses alunos em sala de aula é que ajudará de forma positiva no desenvolvimento psicomotor, uma vez que, o desenvolvimento de estratégias inadequadas tanto pelo desconhecimento quanto pelo despreparo agrava ainda mais a disgrafia, devido ao erro pedagógico.

As orientações no âmbito escolar para ajudar alunos com esse tipo de dificuldade baseiam-se no atendimento individualizado por parte do professor onde ele deve evitar: ressaltar as dificuldades do aluno; mostrar impaciência com a dificuldade expressada pelo aluno; corrigir o aluno frequentemente diante da turma ou ignorá-lo em sua dificuldade.

Outros profissionais, além do professor, podem ajudar com seus métodos e estratégias o aluno com discalculia, em parceria com a escola, uma vez que, a inadequação de atividades propostas com o aluno, somente evidenciará seu sentimento de inferioridade, frustração e perturbação emocional, ou seja, “Um psicopedagogo pode ajudar a elevar sua autoestima valorizando suas atividades, descobrindo qual o seu processo de aprendizagem através de instrumentos que ajudarão em seu entendimento”. (SUNAMITA, 2011).

A discalculia por ser uma dificuldade oriunda de outros fatores, apresenta dificuldade na maioria das vezes em: visualizar conjunto de objetos dentro de um conjunto maior; conservar a quantidade, ou seja, não entende que quatro moedas de 25 centavos têm o mesmo valor de um real; assimilar antecessor e sucessor; classificar números; compreender os sinais das quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação, divisão); montar operações.

De posse dessas informações e orientações a escola juntamente com o professor terá condições de ofertar metodologias significativas para os alunos com dificuldade em discalculia, objetivando a melhoria na qualidade de seu desenvolvimento escolar e evitando com isso o fracasso escolar.

A escola, sendo um sistema integrador e inclusivo deve buscar meios para que os alunos com dificuldades de aprendizagem estejam situados no mesmo patamar que os outros alunos, ajudando assim, o trabalho do professor na aplicação de metodologias onde todos os alunos possam participar ativamente indistintamente. Na instituição escolar, as orientações para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é estimular sua memória visual; não exigir a escrita das palavras erradas diversas vezes; não reprimir o aluno com críticas e sim auxiliá-lo em suas dificuldades.

As atividades mais evidenciadas em sala de aula que ajuda o disortográfico estão nas que auxiliam a construção da escrita; leitura e localização de palavras; que auxiliam na aquisição da escrita, uma vez que sua principal característica é a desordem entre sílabas letras e palavras na escrita.

É necessário que a escola evidencie ao professor a postura que deve ter na sala de aula na intenção de ajudar os alunos com disortografia: não enfoque somente as dificuldades da criança; elogie quando o aluno realizar atividades com sucesso; estimule a memória visual de seus alunos com cartazes de letras e números espalhados pela sala de aula, mas cuidado com a poluição visual exageros nunca são bem-vindos.

O professor deve ter a sensibilidade evitar pedir para a criança repetir as palavras que escreve errado por 20 ou 30 vezes, essa atitude de nada adianta e só faz com que o aluno fique mais desinteressado e sua autoestima diminua; desenvolva muitos jogos e brincadeiras, objetivando a diminuição dessa dificuldade.

Toda a dificuldade de aprendizagens evidenciadas nessa pesquisa, ao ser constatado através de condições especiais de avaliação, a escola tem um papel primordial de ajudar os alunos disléxicos, disgráficos, disortográficos, e com discalculia, desenvolvendo abordagens de ensino que ajudarão na aprendizagem efetiva desses alunos, remediando suas dificuldades e fortalecendo suas potencialidades.

É importante considerar que a escola, juntamente com o professor e os demais profissionais da educação, ao perceberem que os alunos com dificuldades de aprendizagens nas séries iniciais do ensino fundamental não apresentaram melhoras em seu quadro evolutivo, apesar de terem sido estimulados de várias formas, é necessário encaminhar para um tratamento mais especializado com profissionais da área.

O desenvolvimento que é obtido por meio das relações que se estabelece durante a vida, através das vivências e experiências distintas, individuais e sociais é que faz o ser humano tão diferente um do outro, e essa diferença é que complementa todas as pessoas com a qual se convive em sociedade, conforme cita Marinho (2001),

O processo de construção de conceitos, que mobiliza o desenvolvimento cognitivo, processa-se nas e pelas interações sociais, por meio das quais as funções cognitivas são estruturadas, reelaboradas e transformadas, possibilitando a constituição do indivíduo e, principalmente, a construção de seus conhecimentos.

No que se refere à aprendizagem como processo de construção interna e que o trabalho pedagógico é que dá condições favoráveis para o professor realizar ações que seja motivadora e interessante para o aluno construir a aprendizagem internamente. Resende (2006, p. 2) expõe que

Assim como a motivação, a relação teórico-prática ocorre, então, como processo interno. Não é o professor que faz a relação para o aluno, mas o próprio aluno, como sujeito da ação educativa e pelo significado que essa ação tenha para ele. O trabalho pedagógico realizado pelo professor pode facilitar e/ou dificultar relações, mas não as constituir para outro sujeito.

Partindo para as referências de aprendizagens dentro do âmbito escolar, e sabendo que aprendizagem não acontece igualmente e nem ao mesmo tempo para todos, ensinar significativamente torna-se necessário conhecer o que o aluno já sabe para agir de acordo com os seus conhecimentos já adquiridos, investindo em metodologias criativas e estimulantes que reforça o desenvolvimento cognitivo.

Nos anos iniciais do ensino fundamental um dos maiores obstáculos enfrentados pelos educadores baseiam-se em alunos que não aprendem ou apresentam dificuldades na aprendizagem. Muitas definições sobre a expressão “dificuldades de aprendizagens” foram surgindo desde 1962 com a definição de Kirk que se destacou no contexto educacional e pelo distanciamento que abordou a nível biológico.

A autora Barbara Bateman em 1965, fez referência à fatores que caracterizam as dificuldades de aprendizagem como discrepância entre o potencial intelectual e a realização escolar; irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e a exclusão de fatores causais.

Mas, as concepções aceitáveis são as do *U. S. Office of Education*, 1977 e do *National Joint Committee on Learning Disabilities*, 1994 que cita:“(...) termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas nos campos da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou demais habilidades.”. Já, em 2008 o autor português Luís de Miranda Correia (2008, p.46) refenda sobre a definição de dificuldades de aprendizagem:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Em muitos casos, alguns autores citam, definem ou classificam as dificuldades de aprendizagem em sentido amplo e outros autores definem as dificuldades em sentido mais limitado,

e interpretam-nas como insucesso ou fracasso escolar e/ou incapacidades específicas para aprendizagem.

Na mesma linha de concepção, “o enfoque das DA está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxito inesperados.” (FONSECA, 2004, p. 95), o que não determina que o indivíduo não esteja apto a aprender ou desenvolver manifestações de aprendizagem. Fonseca ainda complementa citando que “a criança ou jovem com DA não aprende normalmente; não tem deficiências sensoriais (visuais ou auditivas); não tem deficiência mental; não tem distúrbios emocionais graves; não emergiu de um contexto de privação ambiental ou sociocultural.” (2004, p. 101).

Ainda persiste a discordância de opiniões quanto à definição das dificuldades de aprendizagem, assim como em sua classificação e etimologia, devido os estudiosos, pesquisadores ou colaboradores pertencerem a áreas diferentes com base teóricas diversificadas, e por isso, nunca chegam a um consenso final. Na visão etimológica, a dificuldade de aprendizagem nos conceitos de Fonseca (2004, p. 124), traduz-se em:

Sinais difusos de ordem neurológica, provocados por fatores obscuros [...] que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias [...] que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central (SNC). Se acrescentarmos a estes dados aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados, é obvio que o quadro se torna mais complexo.

Portanto, a dificuldade de aprendizagem está presente em todas as camadas sociais. Os sinais que apontam para essas dificuldades devem ser observados, diagnosticado para enfim, realizar as intervenções necessárias e, somente assim, as intervenções serão de valor significativo para os alunos que apresentam os sintomas de dificuldades de aprendizagens.

Nota-se, que atualmente estão dando maior atenção às dificuldades de aprendizagem, principalmente em sala de aula, porque as dificuldades de aprendizagem não acontecem aleatoriamente, esporadicamente; dar-se-á em contextos tanto situacionais quanto interpessoais interferindo na vida dos que apresentam a dificuldade de aprender ler, escrever ou os conceitos matemáticos.

Conceituando o termo dificuldade de aprendizagem, Correia e Martins (2007.p.6), reporta-se para uma perspectiva orgânica, dizendo que “são desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar.”.

Referindo-se à dificuldade de aprendizagem, a psicopedagoga Laura Barbosa (2006), realiza comentário em relação à forma como a maioria das escolas trata essas dificuldades na visão orgânica, e que necessita ser curada. A autora cita:

Essa visão patológica de aprendizagem desviou a escola de sua ação educativa e as falhas foram buscadas no aprendiz, o que não é benéfico, já que isso não promove o crescimento dos profissionais da educação e nem da própria instituição escolar. O ensino /aprendizagem, nesta ótica, passou a ter a conotação de cura e não de superação processual das dificuldades. As atividades escolares, neste sentido, passam a perder sua função social e são realizadas, como fossem porções mágicas capazes de curar os males do ensino/aprendizagem. (BARBOSA. 2006.p.51-52).

Nesse caso, a escola precisa saber que, “o fato de um sujeito possuir algo que justifique uma dificuldade não é suficiente para possuir dificuldades para aprender.” (BARBOSA. 2006. p. 54). Uma vez que, existem obstáculos cultural, cognitivo, afetivo ou funcional nos alunos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem de forma positiva ou negativa.

A forma como os profissionais da educação trata determinados obstáculos e acontecimentos na vida do aluno é que determinarão o sucesso ou insucesso deste aprender, pois, como referenda Barbosa (2006). “A presença do obstáculo nem sempre caracteriza uma dificuldade, isso vai depender da forma como será encarado pelo sujeito, pelos seus interlocutores e pela comunidade em geral”.

Sabendo que, a aprendizagem envolve uma relação sujeito-objeto, a condição externa tem importante influência no desenvolvimento dos alunos (atenção, memória, pensamento, juízo, percepção, linguagem, motricidade e afetividade), dentro da comunidade escolar.

Por isso, a não aprendizagem do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental começa a ganhar definições e causas diversas no âmbito escolar. Moraes (2007, p. 12), argumenta que:

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas, depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais adotados na escola. A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola. (MORAES. 2007, p.12).

A escola, ao constatar a existência das dificuldades dos alunos, através de profissionais especializados, deve levar ao conhecimento dos educadores as causas das dificuldades apresentadas, caracterizadas como: “distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada, dentre outros, situadas mais próximas das patologias e de causalidade social do que de situações escolares contextuais”, (MORAES, 2007.p.19), uma vez que através dessas identificações o professor terá condições de apresentar uma diversificação de atividades facilitadoras em sala de aula para que aconteça de forma efetiva o processamento das informações e posterior aquisição do conhecimento.

Os alunos identificados pela escola que apresentam dificuldades de aprendizagem não podem ser classificados como alunos com quadros de deficiência e nem incapazes sem um

diagnóstico preciso de profissionais, haja vista que todo indivíduo tem um estilo próprio de aprender. Uma maneira diferente de absorver os conhecimentos e reportar para outrem esse conhecimento adquirido, pois:

[...] crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. (GUERRA. 2002, p.64).

Estudos comprovam que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagens são capazes de aprender, assimilar conhecimentos, mesmo de forma lenta ou diferenciada.

Portanto, para uma aprendizagem dinâmica e significativa, Maluf (2003, p.106) afirma: “Educadores, pais, deem oportunidades a si mesmos e às crianças com as quais convive, oportunidade de viver e aprender de uma forma mais gostosa, alegre, divertida e participativa”. Somente assim, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental terão a oportunidade de serem assistidos de maneira correta, de maneira individualizada.

Diante dessa análise é necessário que a escola considere a existência das dificuldades de aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental e forneça uma interpretação dessas diferenças aos profissionais da educação para que ocorra uma intervenção pedagógica objetivando a ultrapassagem dessas dificuldades num processo articulado de interação, integração, socialização, buscando a qualidade de ensino de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem e as deficiências intelectuais, especificamente as mais comuns se manifestam nos alunos quando estão nos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se uma das causas de abandono e fracasso escolar. Entender, conhecer e reconhecer a importância do papel da escola é medidas necessárias para o processo evolutivo e educativo dos alunos. As dificuldades de aprendizagens sendo condições ou estado que o aluno pode apresentar ou não no contexto escolar, necessita que a escola dentro do seu atendimento educacional ofereça apoio, compreenda as atitudes e comportamentos que surgem sempre buscando integrar o aluno ao grupo de convívio.

As dificuldades de aprendizagem mais comuns como a dislexia, a disgrafia, a discalculia e disortografia, ocasionam atraso no processo de aprendizagem dos alunos porque a escola e os professores, muitas vezes, não reconhecem as características específicas dessas dificuldades para adotar ações eficazes no intuito de superar essas reações em sala de aula.

Vale ressaltar que apesar da importância da escola em realizar um atendimento educacional junto aos alunos com dificuldade de aprendizagens, outros profissionais especializados como psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo são pessoas imprescindíveis para ajudar a escola e os

alunos, uma vez que utilizam métodos e estratégias que irão potencializar as ações da escola, promovendo a formação integral desses alunos.

Portanto, este trabalho tem relevância por ser mais um dos estudos que complementam as diversas pesquisas que abordam sobre as dificuldades de aprendizagens que se apresentam nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que são dificuldades que se transformam em obstáculo para a permanência do aluno na escola, assim como, torna-se obstáculo para o desenvolvimento de alunos nessa fase escolar.

É um estudo interessante que pode servir de pesquisa para os profissionais de educação, graduandos em psicologia, fonoaudiologia, e aos especialistas em geral que necessitam de material de estudo para fundamentarem suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS. **Disgrafia**. 2011b. Disponível em: <http://www.appdae.net/disgrafia.html>. Acesso 19 jul. 2024.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBEIRO, L. **Aprendizagem da ortografia**. Porto: Edições Asa, 2007.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: Um diálogo entre psicopedagogia e a educação**. 2ª ed. ver. ampl. Bolsa Nacional do livro. Curitiba – PR, 2006.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas** – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Disponível em: Biblioteca Digital. http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade_de_aprendizagem/DificuldadeAprendizagem.pdf. Acesso 19 jun. 2024.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John; NEGREDA, Andrea (Trad.). **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre; Artmed, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. rev. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GALVÃO, Andréia Studart Correia, et.al. (Org.) **Fundamentos Psicológicos Pedagógicos e Legais Para a Educação da Infância**. Apostilado do curso de especialização em Educação para a Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília-DF. 2017, p. 74.

GARCIA, J.N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GUERRA, Sérgio Armando Diniz. Canudos/Belo Monte: **dificuldades de aprendizagem**. São Paulo, Tese de Doutorado. Departamento de História – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

HONORA, Márcia; Frizanco, Mary Lopes Esteves. **Dificuldades na Escrita**. Coleção Fono na Escola. Ciranda Cultural.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprender**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARINHO, C. Programa Gestar – Fundescola: **temas psicopedagógicos**. 5. ed. TP PSI 4, 2001.

MORAES, Marina Grava. **Acessibilidade e inclusão social em Escolas** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Campus Bauru. 2007. Disponível em <http://www1.caixa.gov.br/download/.../download.asp?> Acesso 19 jun. 2024.

MOURA, O. **Portal da Dislexia**, 2011. <http://www.dislexia-pt.com>. Acesso em 19 de junho de 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: ática, 2007.

PEREIRA, R. S. **Dislexia e Disortografia** – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You! Books, 2009.

SERRA, H. **Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem Exercícios e atividades de (Re)educação**. Porto: Asa, 2005.

SILVA, T. C. C. **As consequências da discalculia no processo de ensino aprendizagem da matemática. Monografia (Matemática)** Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

SUNAMITA, Sara. (Org.). **Psicopatologias na Aprendizagem Escolar**. Centro Educacional EV. Líber em convenio com a Faculdade Católica de Anápolis – Apostilado. Conceição do Araguaia-PA, 2011.

TELES, P. **Dislexia: Método Fonomímico – Abecedário e Silabário**. Lisboa: Distema, 2009.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.

WHITAKER, R.; PINTO, S. **Psicopedagogia e Dislexia**: abordagem para atuar com alunos disléxicos. In. *Temas em Educação I*. São Paulo: Livro Jornadas, 2002.

JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCATIONAL GAMES IN EARLY CHILD HOOD EDUCATION



IZABELA LETICIA DOS SANTOS

Estudante do 3º ano de Pedagogia pela Faculdade do Estado de São Paulo.

RESUMO

O foco deste estudo reside na exploração do uso dos jogos na educação infantil. Quando um educador incorpora o jogo como uma ferramenta para atingir objetivos específicos, ele transforma esse recurso em um instrumento pedagógico, permitindo que a criança, ao brincar, crie um ambiente imaginativo que desempenha um papel crucial em seu processo de desenvolvimento. Por meio da interação com situações lúdicas, a criança pode compreender a estrutura lógica da realidade, apropriando-se dela. Assim, o propósito deste trabalho foi investigar e demonstrar como os jogos podem ser recursos pedagógicos que se relacionam com a construção do conhecimento e com o aspecto lúdico, possibilitando a exploração e a ampliação do saber das crianças. Especificamente, destaca-se a diferença entre os jogos com regras, os jogos recreativos e as brincadeiras de faz-de-conta, elementos que têm ganhado maior destaque no ambiente escolar e têm evidenciado eficácia no desenvolvimento dos processos cognitivos dos educandos. A metodologia adotada para este estudo incluiu uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada em um centro de educação infantil em Nova Londrina. Essa abordagem visava coletar dados para analisar as concepções dos professores que atuam na educação infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com a ludicidade, com destaque para os jogos. Os resultados obtidos foram positivos, evidenciando a compreensão das educadoras sobre o papel dos jogos pedagógicos e sua importância no desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Jogos; Brincadeiras.

ABSTRACT

The focus of this study lies in exploring the use of games in early childhood education. When an educator incorporates play as a tool to achieve specific objectives, he or she transforms this resource into a pedagogical instrument, allowing the child, through play, to create an imaginative environment that plays a crucial role in their development process. Through interaction with play situations, children can understand the logical structure of reality and appropriate it. Thus, the purpose of this work was to investigate and demonstrate how games can be pedagogical resources that relate to the construction of knowledge and the playful aspect, enabling children to explore and expand their knowledge. Specifically, it highlights the difference between games with rules, recreational games and make-believe games, elements that have gained greater prominence in the school environment and have proven to be effective in developing students' cognitive processes. The methodology adopted for this study included bibliographical research and field research carried out in a children's education center in Nova Londrina. The aim of this approach was to collect data to analyze the conceptions of teachers who work in early childhood education, especially with regard to working with playfulness, especially games. The results obtained were positive, showing the teachers' understanding of the role of educational games and their importance in children's development.

KEYWORDS: Pedagogical Practice; Meaningful Learning; Games; Play.

INTRODUÇÃO

A introdução ao tema dos jogos pedagógicos na educação infantil é fundamental para contextualizar a importância desses recursos no processo de aprendizagem das crianças. Este segmento educacional é de extrema relevância, uma vez que compreende uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

A utilização de jogos pedagógicos no ambiente escolar infantil representa uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem lúdica e interativa para o desenvolvimento integral das crianças. Estes jogos não são apenas atividades recreativas, mas sim instrumentos que fomentam o crescimento cognitivo, emocional e social dos educandos.

Nesta fase inicial de aprendizado, as crianças estão em constante exploração do mundo ao seu redor, buscando compreender os elementos que as cercam. Os jogos pedagógicos se apresentam como uma maneira eficaz de facilitar esse processo, pois proporcionam um ambiente dinâmico e estimulante para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, tais como a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, a socialização, a autonomia e o raciocínio lógico.

Ao inserir os jogos pedagógicos na rotina escolar da educação infantil, os professores têm a oportunidade de criar um ambiente educativo que vai além das aulas tradicionais. Por meio de atividades lúdicas e participativas, as crianças são estimuladas a explorar, experimentar e aprender de forma prazerosa e efetiva.

Além disso, os jogos pedagógicos são capazes de se adaptar às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem das crianças. Eles podem ser utilizados para ensinar conceitos acadêmicos, como matemática, língua portuguesa, ciências, entre outros, de forma mais envolvente e dinâmica. Essa abordagem diversificada favorece a compreensão e a retenção do conhecimento de maneira mais eficaz, uma vez que promove a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o papel dos jogos pedagógicos no estímulo à criatividade e imaginação das crianças. Ao proporcionar um ambiente de brincadeira estruturado, esses recursos incentivam a livre expressão das ideias, possibilitando que as crianças desenvolvam sua capacidade de criação e expressão de forma natural e saudável.

É importante ressaltar que os jogos pedagógicos não se limitam apenas ao ambiente escolar, podendo ser utilizados também como ferramentas de interação entre pais e filhos no ambiente doméstico. Essa integração entre a escola e a família fortalece ainda mais o processo de aprendizagem das crianças, contribuindo para a construção de uma base sólida para o seu desenvolvimento integral.

Portanto, este estudo visa explorar o papel dos jogos pedagógicos na educação infantil, destacando sua importância como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento para as crianças em idade pré-escolar. Ao longo deste trabalho, serão analisados os benefícios desses recursos no contexto educacional, assim como suas diferentes aplicações e contribuições para o crescimento integral das crianças nessa fase tão crucial de suas vidas.

JOGOS PEDAGÓGICOS

O jogo infantil, reconhecido como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, possui raízes profundas e é transmitido de geração em geração. No entanto, em um mundo em constante evolução tecnológica e cada vez mais mecanizado, a prática lúdica está sofrendo um declínio. As crianças, imersas em um contexto dominado por tecnologias e mecanizações, muitas vezes, têm sua criatividade substituída por interações robotizadas e cada vez mais centradas em aspectos informatizados.

Segundo Rojas (2009), o ato de brincar não se restringe a uma simples atividade superficial, desprovida de valor. Pelo contrário, o verdadeiro jogo infantil desperta e alimenta a imaginação das crianças, exercendo influência direta na formação e estruturação do seu pensamento. Esse processo essencial de desenvolvimento da inteligência é dificultado quando as crianças são privados ou não têm mais acesso a brincadeiras genuínas.

Através do movimento e da prática lúdica, a criança tem a oportunidade de aprender de maneira significativa, experimentando, sentindo e percebendo o mundo ao seu redor. As atividades

de jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento do corpo infantil.

Vygotsky (1987) argumenta que não existe brincadeira sem regras e que, nos jogos, há sempre uma situação imaginária oculta. Os jogos com regras são, para ele, uma espécie de universidade do brincar, capazes de organizar comportamentos complexos. Nesses contextos, as crianças são desafiadas a encontrar soluções para tarefas que requerem tensão, agilidade, esperteza, criatividade e cooperação entre os participantes.

Almeida e Shigunov, citando Friedmann (1996), ressaltam que o jogo, apesar de ser uma brincadeira, envolve regras que podem ser ajustadas pelos próprios participantes. O brinquedo, por sua vez, é o objeto de brincadeira, e a atividade lúdica e prazerosa engloba todos esses conceitos.

A linguagem do brincar desempenha um papel crucial na ação pedagógica, sendo um meio de comunicação da criança com o mundo, com os outros e consigo mesma. Ela permite a construção espontânea e criativa de experiências de aprendizagem, ressaltando a importância do processo sobre o produto.

Kishimoto enfatiza que o jogo contempla diversas formas de representação da criança, desde ações intencionais, construção de representações mentais até a manipulação de objetos e interações sociais. Essas múltiplas inteligências contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e interativos.

Portanto, é notável que o jogo propicia um desenvolvimento abrangente na criança, influenciando não apenas seu aprendizado, mas também seu crescimento motor, suas interações sociais e sua capacidade de socialização.

CONCEPÇÕES TEÓRICA E PRÁTICA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

A partir do século XVII, notaram-se transformações significativas no tocante à educação das crianças pequenas, marcando uma preocupação crescente com sua formação e desenvolvimento. Anteriormente educadas pelos pais em casa, passaram a ser alvo de crescente interesse no que diz respeito à sua instrução e preparo.

Nesse contexto, diversos teóricos se empenharam em embasar e contribuir com estudos aprofundados de variadas concepções teóricas, promovendo reflexões, discussões e análises críticas que culminaram em práticas pedagógicas diversificadas.

Rousseau é uma figura central neste contexto, reconhecido como uma das personalidades mais influentes na história da pedagogia. Embora não tenha sido propriamente um educador, suas ideias tiveram grande impacto na educação moderna. Rousseau (1979) enfatizava que a criança não deveria ser tratada como um adulto em miniatura, mas sim como um ser que vive em seu próprio mundo, cabendo ao adulto compreendê-la. Ele considerava a infância um período distinto, com características peculiares que deveriam ser respeitadas e estudadas. Sua obra "Emílio", publicada em 1762, evidenciou sua preocupação com a vulnerabilidade e o desamparo da criança (ALMEIDA, 2002).

Pestalozzi, influenciado por Rousseau, foi considerado o "educador da humanidade". Sua preocupação primordial residia na formação do ser humano de forma natural, adquirindo aprendizados elementares de maneira intuitiva e espontânea. Para Pestalozzi, a intuição era o princípio básico para a aquisição de conhecimento.

Ele defendia que a educação, a família e a sociedade eram fatores fundamentais para a formação e o desenvolvimento infantil, enfatizando que a família deveria estar alinhada ao trabalho realizado pela instituição educativa. Pestalozzi considerava crucial adotar uma perspectiva educacional baseada nos interesses das crianças, descartando, conseqüentemente, a perspectiva lógica do adulto.

Fröebel, educador protestante alemão, desenvolveu sua teoria baseado no amor à criança e à natureza. Ele foi reconhecido e admirado pela criação dos "Kindergartens" (jardins de infância), onde enfatizava a importância do cultivo das almas infantis, atribuindo às atividades lúdicas um papel educativo significativo. Fröebel valorizava o aspecto educativo dos brinquedos e atividades lúdicas, ressaltando seu papel dinâmico no processo de desenvolvimento infantil, considerando a autoatividade como o caminho mais efetivo para a realização de um processo educacional. Além disso, sua proposta educativa destacava a importância do educador que trabalhava com as crianças, enfatizando o respeito à criança por parte do adulto.

Wallon, médico cujos estudos na área da neurologia contribuíram significativamente para o campo educacional, concentrou-se no estudo do desenvolvimento infantil em conexão com os aspectos da motricidade, afetividade e intelectualidade da criança. Ele ressaltava que o desenvolvimento infantil só é possível quando a criança vivencia experiências significativas, sendo o contexto cultural um parâmetro essencial para compreender os conhecimentos adquiridos por ela.

Vygotsky (1987) dedicou-se ao estudo da infância, buscando compreender o comportamento humano com base nas interações sociais. Seus estudos visavam compreender as origens sociais e culturais do desenvolvimento individual, sustentando-se nas contribuições de Marx.

Piaget, por sua vez, formulou a chamada "epistemologia genética", investigando a construção do conhecimento nos âmbitos social, afetivo, biofisiológico e cognitivo, utilizando as crianças como objeto de sua investigação para construir seu conhecimento científico, com foco principal no campo epistemológico.

Essa breve incursão pelas diversas teorias teve o propósito de conhecer as múltiplas concepções teóricas visando ao desenvolvimento de práticas educativas. Não se almejava optar por uma única teoria, mas sim compreender as crianças com as quais se trabalha, a realidade em que estão inseridas, prestar atenção em suas ações e considerar as condições físico-materiais da instituição educativa em que atuam. O objetivo primordial era enxergar e respeitar as crianças como agentes culturais ativos, não meros receptores passivos.

JOGO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A sociedade ocidental começou a despertar gradualmente para a valorização da infância

entre os séculos XIII e XVII, conforme salientado por Ariès (1981). Durante esse período, a infância era amplamente desconsiderada em sua individualidade, sendo as crianças vistas como adultos em potencial, sem a existência de uma transição adequada entre a infância e a vida adulta, como é percebido atualmente. A socialização e transmissão de valores e conhecimentos não eram devidamente controladas pela família. A educação infantil era estabelecida através da convivência das crianças com os adultos, que as auxiliavam em suas tarefas cotidianas, garantindo assim sua formação. As distintas etapas do desenvolvimento infantil eram ignoradas, recebendo pouca ou nenhuma importância, resultando na invisibilidade e anonimato da criança tanto no contexto familiar quanto na sociedade como um todo (ARIÈS, 1981).

Os registros consultados por Ariès (1981) proporcionam uma visão aproximada da vida infantil no início do século XVII, além de permitir imaginar as brincadeiras que as crianças realizavam e como cada uma delas correspondia a etapas específicas do seu desenvolvimento físico e mental. Ariès observa que por volta dos sete anos, havia um marco importante: geralmente, era a idade estabelecida pela literatura moralista e pedagógica da época para que a criança iniciasse sua educação formal ou começasse a desempenhar atividades laborais. Suas pesquisas revelam que, mesmo nos jogos e brincadeiras daquele período histórico, a maioria dos jogos praticados pelas crianças eram os mesmos destinados aos adultos.

Ariès (1981) destaca que por volta de 1600, a especialização dos jogos estava voltada para a primeira infância, fase na qual não havia distinção significativa entre meninos e meninas, ambos vestindo roupas semelhantes, muitas vezes um tipo de vestido. Tanto meninos quanto meninas participavam de brincadeiras como brincar de boneca, compartilhando a mesma diversão. Naquela época, alguns brinquedos marcavam presença na história infantil, mas atualmente são raros, como o cavalo-de-pau, o cata-vento, o pião, a pipa e as bonecas, confeccionadas anteriormente com palha, louça ou pano. Eram produtos artesanais, frequentemente carregados de simbolismo religioso, que hoje, com os avanços da indústria, ganharam novos formatos e se adaptaram aos avanços tecnológicos, se inserindo no universo do consumo de maneira inovadora.

As crianças já praticavam jogos como arco, cartas e xadrez, participavam de atividades de adultos como jogos de raquete e inúmeros jogos de salão, afirma Ariès (1981). Além disso, muitos jogos e brincadeiras praticados naquela época se assemelham aos jogos contemporâneos, como jogos de mímica, esconde-esconde, brincadeiras de pegar e jogos de peteca com raquetes.

Piaget (1976) define o jogo como um processo fundamental na construção do conhecimento, particularmente nos estágios sensório-motor e pré-operatório. Desde tenra idade, as crianças elaboram seu entendimento do espaço e do tempo através da interação com objetos, evoluindo das noções básicas de causalidade até a representação e, por fim, à lógica.

Frequentemente, questionados sobre a falta de interação lúdica entre adultos e crianças, as justificativas variam, sendo a falta de tempo, espaço ou ambientes adequados para esses encontros ludicamente criativos uma das mais comuns. A industrialização dos brinquedos é apontada como um dos fatores que contribuem para a ausência de brincadeiras compartilhadas entre adultos e crianças na contemporaneidade. Em contraste, tempos passados marcavam o início das brincadeiras com a confecção artesanal dos brinquedos, estreitando laços entre crianças e adultos. Naquele contexto,

era comum observar adultos envolvidos na confecção de papagaios, piões e na elaboração de roupas para bonecas, atividades essas ligadas ao mundo infantil (ÀRIES, 1981).

O ato de brincar, que pode parecer uma atividade meramente física e mental, despertou interesse de diversos estudiosos de áreas como sociologia, psicologia, antropologia, educação, entre outras. Tornou-se uma fonte constante de investigações e descobertas, ao lado de outras necessidades vitais da criança. Kishimoto (1999) diferencia o jogo do material pedagógico, abordando a análise entre o jogo educativo e a utilização de um recurso para atingir objetivos específicos.

Segundo Kishimoto, se os brinquedos sempre servem como suporte para brincadeiras, sua utilização deveria proporcionar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais a incerteza do ato prevalece, sem busca por resultados. No entanto, se esses mesmos objetos são utilizados como ferramentas para a ação docente visando resultados na aprendizagem de conceitos e noções, deixam de cumprir sua função lúdica para se tornarem materiais pedagógicos (KISHIMOTO, 1999, p. 78).

Para Kishimoto (1999), o jogo na educação contemporânea traz consigo a existência de divergências entre o jogo educativo e suas duas funções concomitantes: a função lúdica e a função educativa. Enquanto a primeira enfatiza o prazer e a escolha espontânea da criança, a segunda está vinculada ao desenvolvimento do conhecimento e da compreensão do mundo. O equilíbrio entre essas duas funções é, portanto, o objetivo do jogo educativo. Quando utilizado como recurso pedagógico, é crucial refletir sobre as dificuldades que podem surgir ao desenvolver jogos em sala de aula.

O jogo representa um recurso pedagógico expressivo. Em sua dimensão cultural e biológica, é uma atividade alegre e livre que carrega consigo grande valor social, proporcionando inúmeras possibilidades educacionais. Favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, além de contribuir para a adaptação ao grupo, preparando a criança para a vida social, incentivando a participação e questionamento dos pressupostos das relações sociais (KISHIMOTO, 1999, p.37).

O aspecto lúdico é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, sendo um meio de expressão das características espontâneas ou naturais da criança. Isso proporciona um momento adequado para observar o indivíduo, que expressa, por meio do jogo, sua natureza psicológica e suas inclinações. Essa concepção coloca o jogo à margem da atividade educativa, enfatizando sua espontaneidade. A inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras enriquece o cotidiano da criança e contribui para a formação de seres criativos, críticos e capazes de tomar decisões (KISHIMOTO, 1999, p.115).

Huizinga (1980) considera o jogo como uma forma de imaginação da realidade que liberta o homem da fantasia. Seus estudos também destacam a natureza e o significado do jogo como parte da cultura humana, não desconsiderando o prazer, a diversão e a excitação presentes nas práticas lúdicas.

A intensidade e o fascínio que o jogo proporciona à criança caracterizam sua presença na vida infantil. Essa intensidade e capacidade de fascinação, embora não explicadas por análises puramente biológicas, são a essência e a característica fundamental do jogo. Huizinga enfatiza que

o jogo se distingue da vida comum pelo espaço e tempo que ocupa, sendo uma atividade “jogada até o fim” dentro de limites temporais e espaciais específicos, com um caminho e sentido próprios (1980, p.11).

Em síntese, embora o jogo busque diversão, lazer e motivação para a atividade, é crucial respeitar os limites temporais e espaciais, estabelecendo claramente a diferença entre a vida "corrente" e a vida "real", evocando um momento de evasão temporária da realidade cotidiana.

O uso do jogo como recurso pedagógico demanda um contexto significativo para o aluno, a utilização de materiais concretos e a consideração de sua historicidade. Isso se justifica pelo fato de que "A produção de objetos não reflete a riqueza do mundo cultural e natural, o imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica" (KISHIMOTO, p. 48, 1994).

Essa abordagem ressalta que a formação lúdica possibilita ao futuro educador um melhor autoconhecimento, explorando e descobrindo seus próprios limites, permitindo assim a construção de uma visão clara sobre o papel do jogo e do brinquedo na vida da criança.

As três formas básicas de atividade lúdica caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento. No entanto, é essencial observar que essas modalidades devem coexistir de forma paralela no adulto.

A primeira forma de atividade lúdica, proposta por Piaget (1976), é definida como o jogo de exercícios sensório-motor. Esses exercícios reaparecem após os 2 anos de idade, persistindo durante a infância e mesmo na idade adulta, sempre que novos poderes ou capacidades são adquiridos.

A segunda forma de atividade lúdica é o jogo simbólico, também proposto por Piaget (1976). Manifesta-se na forma de brincadeiras simbólicas, de ficção, imaginação e imitação, ocorrendo entre os 2 e 6 anos de idade. Nessa fase, a criança transforma o significado dos objetos, como quando um cabo de vassoura se torna um cavalo. Além disso, nesse período, a criança assume diferentes papéis, como nos jogos de imitação de papai e mamãe, professor e aluno, entre outros.

Os jogos de regras constituem a terceira forma de atividade lúdica proposta por Piaget. Esse tipo de jogo começa por volta dos 5 anos de idade, mas se desenvolve entre os 7 e 12 anos, predominando ao longo da vida do indivíduo. Rau (2007) destaca que, na concepção desse estudioso, os jogos de regras são regulamentados por leis que garantem a reciprocidade dos meios empregados.

Kishimoto (1999) destaca que o jogo educativo ressurgiu no Renascimento e se consolidou com a expansão da educação infantil, principalmente no século XX. Ele é compreendido como um recurso que ensina e desenvolve de maneira prazerosa. Essa visão resultou em uma maior atenção ao desenvolvimento infantil e à importância psicopedagógica dos jogos e brinquedos.

A prática dos jogos de regras na escola tem se intensificado, pois estudos e pesquisas recentes no Brasil têm demonstrado sua importância no desenvolvimento dos processos cognitivos dos estudantes. Macedo (2000) salienta que todo jogo contém uma situação-problema (objetivo) a ser resolvida ou não pelo jogador (resultado do jogo). Para tanto, o jogador deve obedecer a um sistema de regras que determinam os limites de sua ação.

Miranda (1984) observa ainda, que o jogo organizado, ou o jogo de regras, tem como função desenvolver aspectos físicos, mentais e sociais da criança. Quando aos aspectos físicos, aprimoram-se o equilíbrio, os órgãos sensoriais e os músculos, e, quando aos aspectos mentais, aperfeiçoam-se a atenção, a imaginação, a memória, o raciocínio, o espírito de cooperação e o senso social.

Brotto (1997) enfatiza que, “classificados como jogos recreativos, temos os jogos cooperativos, nos quais todos cooperam e ganham, jogando uns com os outros e não uns contra os outros. Esses jogos são mais divertidos para todos, pois todos têm o sentimento de vitória, todos participam e se sentem vitoriosos, não havendo exclusão”.

Estudos sobre jogos recreativos apontam que, ao liberar o potencial criativo, os sujeitos se sentem mais confortáveis e confiantes para desfazer os bloqueios conseguindo descontrair e ficar flexíveis nas interações entre os grupos, sabendo que o poder de cada um é expandido pela cooperação. Cória-Sabini (2004) destaca a infância como a idade das brincadeiras e que, por meio delas, as crianças satisfazem grande parte dos seus desejos e interesses particulares. Nas palavras da autora:

Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participar das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes desse prazer, embora a contribuição do brincar vá bem além de impulsos parciais. A criança consegue conjugar seu mundo de fantasias com a realidade, transitando, livremente, de uma situação a outra. (CÓRIA-SABINI, p.150,2004).

Em relação ao imaginário é necessário observar que, em situações de jogos infantis, a imaginação é explícita, e as regras são ocultas; nos jogos do adulto, é o inverso: as regras são explícitas, e a imaginação é oculta. Assim, no sentido de orientar a prática pedagógica do brincar na educação infantil, os Referenciais Curriculares para a educação Infantil, (RCNEIs,1997), apontam que trabalhar como jogo é levar à criança a possibilidade de expressar-se e descobrir o mundo, estabelecendo relações com ele a fim de obter segurança.

A criança começa com a situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo uma brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão do trabalho e o jogo na idade escolar (VIGOTSKI, 1987, p.118).

Nesse sentido, os jogos de expressão, como os de faz de conta, auxiliam no controle emocional da criança. Daí a importância de ser finalizado de maneira positiva. No jogo o indivíduo pode revelar seus sentimentos, bloqueios e frustrações. O resultado desse tipo de atividade é que a criança vai adquirir, pouco a pouco, autoconfiança e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, com frequência, impostos pela presença da outra criança com quem ela pode aprender a cooperar durante o jogo. Com o efeito, a atividade lúdica estimula a autonomia e a socialização, condição de uma boa relação com o mundo.

O PAPEL DO PROFESSOR

A utilização do lúdico como recurso pedagógico, à luz das teorias de Piaget e Vygotsky,

demanda uma reflexão sobre o papel do professor. Essa abordagem permite ao educador conhecer a realidade lúdica de seus alunos, compreendendo seus interesses e necessidades. Além disso, no processo de ensino-aprendizagem, o jogo é considerado um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor, proporcionando aprendizagens específicas.

Almeida (2010) destaca a importância de o educador, ao utilizar o jogo como recurso pedagógico na escola, considerar a organização do espaço físico, a seleção de objetos e brinquedos e o tempo destinado a essa atividade. Esses requisitos são fundamentais para um trabalho competente com o lúdico.

Rau (2006) salienta que o desafio enfrentado pelo futuro educador na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental consiste em resgatar diferentes linguagens relacionadas ao conhecimento estético, sensorial, expressivo, verbal e não verbal. Isso é fundamental para contrapor-se a processos de escolarização que priorizam exclusivamente o aprendizado das letras e dos números.

A formação de profissionais da educação infantil deve ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com quem convivem. Isso implica reconhecer a possibilidade de as crianças aprenderem por meio das histórias vividas e narradas pelos mais velhos, ao passo que os adultos devem enxergar a criança como sujeito histórico, social e cultural.

Valorizar a infância, com sua capacidade de criação e imaginação, demanda ações concretas e posturas assumidas. A educação para crianças de 0 a 6 anos visa valorizar os conhecimentos, requerendo profissionais que reconheçam as características peculiares dessa fase.

No ambiente educacional infantil, é o adulto, principalmente o professor, quem estrutura o campo das brincadeiras das crianças. Ele organiza esse ambiente ao oferecer objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, além de definir espaços e tempo para a brincadeira.

Observar e analisar as brincadeiras das crianças possibilita ao professor uma visão mais clara do desenvolvimento coletivo e individual. Isso inclui registrar suas habilidades linguísticas, sociais, afetivas e emocionais (MOYLES, 2002, p. 145).

A intervenção intencional, baseada na observação das brincadeiras infantis, proporciona um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da organização das crianças. Cabe ao professor criar situações diversas para que as brincadeiras aconteçam, permitindo às crianças escolherem temas, papéis, objetos e companheiros de jogo. Isso ajuda na elaboração independente de emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Oliveira (2009) ressalta que, nas brincadeiras, as crianças recriam e consolidam seus conhecimentos de forma espontânea e imaginativa. É necessário diferenciar situações em que se buscam aprendizagens explícitas de situações em que o conhecimento é experimentado espontaneamente pelas crianças.

Os jogos, especialmente aqueles com regras, podem ser utilizados como atividades didáticas, mas é importante que o professor reconheça a diferença entre situações de aprendizado direcionado e as brincadeiras livres, onde não há objetivos imediatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas sobre a ludicidade, especialmente os jogos, é evidente que seu uso pode oferecer às crianças uma forma de aprendizado muito mais significativa, motivadora, interessante e prazerosa. Isso cria situações propícias para o desenvolvimento da socialização, interação e respeito, ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento integral das habilidades psicomotoras dos alunos.

No contexto do trabalho realizado em um dos centros de educação infantil em Nova Londrina, observa-se que as educadoras têm pleno conhecimento e compreensão dos jogos pedagógicos. Reconhecem-nos como ferramentas didáticas de grande importância para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. As educadoras entendem a relevância de planejar aulas motivadoras, criativas e prazerosas, mantendo a abordagem dos conteúdos estabelecidos, mas integrando-os ao desenvolvimento motor.

Na entrevista realizada, elas afirmam que as atividades lúdicas são incorporadas diariamente em sala de aula. Essas atividades contribuem para o crescimento físico, afetivo e cognitivo, incentivando os alunos a empregarem estratégias e superar obstáculos, auxiliando-os na resolução de problemas.

Diante desses resultados, é possível afirmar que a ludicidade é um tema de grande relevância e que demanda discussões contínuas para assegurar uma formação integral e de qualidade aos nossos alunos

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação infantil, sendo elementos essenciais no processo de aprendizagem das crianças. Estimulam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social, motor e criativo dos pequenos. Através dessas atividades lúdicas, as crianças exploram, experimentam, interagem e constroem conhecimento de maneira natural e prazerosa.

Ao participarem de jogos e brincadeiras, os alunos desenvolvem habilidades como resolução de problemas, trabalho em equipe, pensamento crítico, criatividade e autonomia. Além disso, essas atividades proporcionam um ambiente propício para a expressão de emoções, o que contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Na educação infantil, os jogos e brincadeiras são ferramentas valiosas para os educadores, pois permitem que eles observem o comportamento, as preferências e as dificuldades de cada criança. Através dessa observação, é possível personalizar o ensino, adaptando as atividades às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo.

Em resumo, os jogos e brincadeiras na educação infantil não são apenas momentos de diversão, mas sim atividades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Proporcionam um ambiente rico em estímulos e aprendizado, onde as crianças podem explorar, descobrir e construir seu conhecimento de forma natural e prazerosa, preparando-se não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. Campinas: Papyrus, 2002.

ALMEIDA, M.T.P. DE. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, O. **Práticas pedagógicas** / ALMEIDA, O. A; BITENCOURT, R. A. S; Iv Bitencourt i; BIT-TELBRUNN, A. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família: alternativas teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: 1981.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Re-Novada, 1997.

CORIA-SABINI, M. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.

Dissertação de Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa: teoria e prática na formação docente, do programa de pós-graduação e extensão em educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FERRÃO. R. G. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa: Enfoque acadêmico com abordagem teórico/prática – Guia para elaboração e divulgação de trabalhos científicos**. Unilinhars: Incaper, 2003.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, L. de. **Aprender com jogos e situações problemas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIRANDA, N. **200 jogos infantis.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

MOYLES, J. R. **Só brincar? o papel do brincar na educação infantil;** trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, V. B. s de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAU, M.C.T.D. **O lúdico na prática do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas.** 2006. 159 p.

ROJAS, J. **Educação lúdica : a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança.** Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2009.

ROUSSEAU J. J. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Difel, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et AL (Org.). 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A CRÔNICA, SUAS CARACTERÍSTICAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

THE CHRONICLE, ITS CHARACTERISTICS AND ITS CONTRIBUTION TO THE LEARNING PROCESS



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 os efeitos que as crônicas refletem no cotidiano escolar bem como as diferenças entre elas. O estudo fundamenta-se nos conceitos das crônicas e seu uso nas escolas brasileiras que apontam o leitor como elemento participativo e na estética da recepção. Nesse artigo você irá reconhecer o gênero textual crônicas e suas características: A língua portuguesa tem o poder de exercer um fascínio nas pessoas e por estar em constante evolução, consegue apresentar características ricas dentro dos gêneros textuais.

Esse estudo visa apresentar sugestões simples para ajudar os educadores a desenvolverem a escrita entre os alunos de forma simples e dinâmica,

Palavras-chave: Crônica; Cotidiano; Metodologia.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the effects that chronicles have on everyday school life, as well as the differences between them. The study is based on the concepts of chronicles and their use in Brazilian schools, which point to the reader as a participatory element and the aesthetics of reception. In this article you will recognize the textual genre crônicas and its characteristics: The Portuguese language has the power to fascinate people and, because it is constantly evolving, it manages to present rich characteristics within textual genres.

This study aims to present simple suggestions to help educators develop writing among students in a simple and dynamic way,

Keywords: Chronicle; Everyday life; Methodology.

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 vida acadêmica e pessoal. Com o passar do tempo a realidade se transforma assim como o ser humano que vai ficando mais atento as mudanças.

A realidade vai se diversificando, no entanto, a leitura e a escrita continuam sendo cobradas de forma acadêmica e cultural, seja em um curso, concurso, vestibular e demais situações.

Com base nesses objetivos elencou-se a questão investigativa que norteou essa análise: Como ajudar o leitor da atualidade a não se distrair em um mundo cheio de atrativos? A indagação nos remete que não estamos mais em um século em que a família era autoritária e um simples olhar bastava para compreensão com isso se faz necessário uma redobrada atenção.

PARTE I ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A presente pesquisa é fruto de observações e pesquisas anteriores sobre o assunto, tendo em vista que minha graduação em Pedagogia e Letras contribuíram para a escolha desse tema. Sendo assim, minha aproximação desse campo se deu pelo contato direto com as leituras e observações cotidianas, já que vivemos em uma realidade onde tudo muda numa velocidade assustadora e o ensino precisa condizer com essa realidade.

O que é realmente uma crônica?

A palavra crônica é de origem latina, Crônica, e objetiva relatar um ou mais acontecimentos do cotidiano em tempo determinado e possui um número reduzido de personagens, ou mesmo nenhum, e seu tom é costumeiramente irônico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico e/ou informativo. Segundo (Bender e Laurito, 1993, p.11), o termo “mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação”. Crônica é um tipo de texto que narra fatos e acontecimentos do dia a dia, são textos curtos e que buscam trazer para o leitor a possibilidade de refletir e analisar sobre os assuntos que falam.

Por possuir características tão marcantes é um gênero textual que bem trabalhado pode render muito conteúdo para uma sala de aula. Já que atualmente, as práticas de leitura e escrita na sala de aula têm sido muito insuficientes. Dizemos isso, pois o que vemos na realidade beira o caos, quando deparamos, na maioria das vezes, com alunos no ensino médio sem saber ler (no sentido de se fazer compreender) e sem saber sustentar ao menos um parágrafo, sem ferir a coesão e a coerência textuais.

E as consequências desse desprezo, para a educação, configuram a tragédia pedagógica que tão bem conhecemos: a redução do estudo da língua, na escola, à palavra solta, à frase isolada. “Uma palavra solta, uma frase isolada são como um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase”. (BAGNO, 2010, p.12, apud ANTUNES, 2010, p. 12).

Talvez não pareça, mas nossos jovens estão cada vez menos com atenção voltada aos livros, por isso cito esse gênero como um despertar aos adolescentes. Trabalhar com esse gênero na perspectiva de observação dos fatos cotidianos abre um leque para a produção em sala de aula e, ao mesmo tempo, estimula a prática de leitura, uma vez que antes de indicar o gênero a ser utilizado, há a necessidade de explorá-lo, de fazer conhecer aos alunos o que significa, qual sua finalidade, como pode ser produzido e que, assim como a redação, pode também ser socializado em sala de aula de forma escrita ou oral, além de estimular uma observação diária de fatos corriqueiros, o que possibilita um maior entendimento até sobre seus gostos e particularidades.

Dentro desse gênero o educador conseguirá aumentar e diversificar o vocabulário, pois é através dele que se comunica, adquire e constrói conhecimento, expressa e define suas ideias, aumenta seu conhecimento sobre si mesmo e do outro também. através desse gênero textual conseguimos que o indivíduo esteja sempre em construção do seu conhecimento socioeducacional. Dessa maneira, identificou-se que o sujeito constrói seu discurso a parti de diálogos interacionais o qual desenvolve com outros indivíduos assim, o processo interação depende da formação social. De acordo com os PCN’s (1998),” a linguagem é uma atividade que desempenha no leitor de textos diversas habilidades e competências, sendo que todas são realizadas através dos processos de coerência e coesão”. Sendo assim, percebeu-se que a linguagem é desenvolvida em vários atos de comunicações sociais, ou seja, na produção de uma carta, numa conversa entre uma roda de

amigos, uma aula ministrada, num simples pedido de informação e todos estes tipos de comunicações permitem ao leitor/ouvinte a construção de novos discursos textuais.

Por outro lado, trabalhar essa prática discursiva na escola se tornou algo completamente complexo, porque o aluno já deve possuir como bagagem linguística uma certa habilidade no ato de ler e escrever, no entanto, isto é algo quase impossível de ser encontrado no ambiente educacional, atualmente. Quando se pensa em produção textual, é quase automático os professores trabalharem com tipologia textual, priorizando a tipologia em detrimento das vastíssimas possibilidades encontradas quando se opta por trabalhar com gêneros textuais, neles podemos desenvolver a tipologia de forma muito mais abrangente e aliada à realidade do aluno.

PARTE II DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto crônico tem por objetivo mostrar aos educadores o quanto esse gênero pode contribuir e enriquecer as aulas de língua portuguesa nas escolas particulares e públicas.

Vamos partir do pressuposto de que o processo de fala e escrita são duas práticas sociais interacionais, percebe-se a partir desta que o desenvolvimento da prática de leitura e escrita em sala de aula deve ser algo prazeroso ao educando assim, ele mesmo sob orientação do educador deve escolher o tipo de leitura que poderá fazer, portanto se você educador tem o conhecimento da riqueza desse gênero, conseguirá trabalhar as mais diferentes tipologias.

Na leitura de (Schneuwly e Dolz, 2004, p.60) a introdução de um gênero no ambiente escolar possibilita uma diversidade de objetivos para o processo da aprendizagem, enriquecendo o ambiente em que o estudante está inserido. Um deles é dominar o gênero exposto no momento da dinâmica da aula para melhor conhecê-lo, para assim, produzi-lo de maneira positiva na escola ou fora dela; outro objetivo é que utilizando o gênero o educando pode desenvolver o ato comunicacional e dominá-lo a partir de sua capacidade de entendimento individual, deixando-o mais criativo e dinâmico na sociedade em que está inserido.

Com esse trabalho pretendo apresentar para meus colegas de trabalho formas dinâmicas e envolventes de trabalhar com o gênero em questão.

A crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto. (SILVEIRA, 2009, p. 238).

Nesse contexto aproveito para inserir que é de suma importância o professor estar consciente do que despertará nos jovens, seguindo um bom planejamento e engajando os alunos é possível fazer com que o gênero crônico aborde tantos contextos e traga aos alunos as mais diferentes realidades.

E quando falamos de realidade estamos transpondo a barreira escola/ casa e avançando num mundo real, propondo isso aos alunos o conhecimento do que é real, numa linguagem por diversas vezes coloquial. Isso são algumas das características das crônicas.

PARTE III DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Crônica Descritiva: o nome já descreveu praticamente a característica desse modelo. Esse modelo é tonificada pela descrição dos elementos na narrativa, ou seja, é um texto que expõe os detalhes de objetos, lugares, personagens e demais partes.

Crônica Narrativa: apresenta elementos da narração em sua estrutura, que pode ser feita na 1ª ou 3ª pessoa do singular. Nesse caso, a crônica pode ser definida como um gênero literário marcado pela narração de situações cotidianas sob uma ótica individual. Nesse modelo não há longos trechos reflexivos ou argumentativos. Como a tipologia predominante é a narrativa, o texto apresenta um enredo com personagens, tempo e espaço. Suas principais características são humor, ação e crítica.

Crônica Dissertativa: esse modelo gera uma grande dúvida em adolescente, afinal ela pode ser escrita em primeira ou terceira pessoa do plural. Trazendo à tona o ponto de vista do autor sobre o assunto em foco. Como o próprio nome diz, nela podemos encontrar humor, ironia e sarcasmo, diferentes abordagens e estratégias podem ser adotadas nesse tipo de texto para tratar dos temas que impactam a sociedade de forma cômica.

Crônica Lírica: nesse modelo vemos expressão de emoções é predominante, portanto, evidencia o sentimentalismo.

Crônica Poética: nesse formato é perceptível versos poéticos em sua composição, além de traços de poesia, também contém sentimentos e emoções.

Crônica Narrativo-descritiva: nesse contexto o aluno irá trabalhar com narração e descrição da situação proposta no texto.

Crônica Jornalística: apresenta-se com um viés do texto jornalístico no que diz respeito à veiculação de notícias e fatos, busca abordar acontecimentos atuais.

Crônica Histórica: seu nome nos remete aos fatos do passado, é isso que está embutido no seu contexto.

Crônica Ensaio: no geral a maioria das crônicas conseguimos prever pelo nome, essa não, porque sua essência está nas críticas ao que acontece nas relações sociais e de poder.

Crônica Filosófica: carrega em seu texto a reflexão ao assunto escolhido.

PARTE IV COMO TRABALHAR O GÊNERO CRÔNICA

Até o presente momento o gênero em questão foi apresentado com as suas individualidades e descrição, agora será a vez de colocar a mão na massa e como dar “esse pontapé inicial”? Apenas falando sobre o gênero e solicitando redações? Não, afinal esse trabalho tem em mente desenvolver nos educandos o gosto pela escrita e pela leitura, sendo assim fazer o que todo mundo faz não trará o avanço necessário nesse quesito.

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”.

Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler, escrever e inserir isso numa sala de aula é uma tarefa árdua e com um propósito questionável, afinal nem todos os educandos dessa turma são iguais, com os mesmos propósitos.

Nas séries finais nos tempos que vivemos o mundo de fora, mídias sociais e amizades são bem mais interessantes, do que propriamente ficar de quatro a cinco horas sentados ouvindo adultos, vendo slides, folheando páginas de livros entre outras situações que encontramos em um grupo escolar.

Escolas públicas e particulares encontram-se em um grande dilema, diante dos recursos externos como tornar as aulas agradáveis e interessante.

A palestra no “YouTube do palestrante Klinjey <https://www.youtube.com/live/rXvsw3iQR1A?feature=share> fala exatamente sobre a árdua tarefa de educadores tornarem as “aulas motivadoras” enquanto que no Oriente essa era a menor preocupação, porque lá as aulas precisavam parecer com aulas, e que os professores ocidentais haviam se perdido, já tentavam muitas vezes transformar um assunto em um espetáculo. Concordo em uma grande parte que certos assuntos não conseguimos agregar inovações, porém outros conseguimos dinamizar uma aula pelo menos.

Na rede pública nos deparamos com falta de recursos, ou quando eles existem são maus administrados e repassados ao que realmente é importante.

Dentro da rede pública encontramos profissionais que remam contra à maré, desmotivados, afinal você preparou-se, mas encontrar com uma turma sem vontade não é nada fácil, mas é necessário nesse processo inserir nos alunos o que conhecemos por repetição, repetir processos sempre que se tornar viável. E na produção textual não é diferente, o educador precisa repetir diversas vezes, seja um assunto ou até mesmo uma mera palavra.

Crônicas são essenciais não somente por se tratar de contextos diários, o professor nesse contexto precisa ser dinâmico e criativo inserindo o assunto e criando ganchos para tornar o ensino mais lúdico.

Sugestão de sequência didática:

Objetivo geral: Proporcionar o conhecimento e a ampliação do vocabulário e da interpretação.

Objetivo específico: Desenvolver o prazer pela escrita utilizando o gênero textual crônica.

Público-alvo: séries finais

Motivação:

INICIAR UMA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS SOBRE O TRAJETO CASA/ESCOLA

O educador deve solicitar que a sala se divida em grupos, o ideal seria por aproximação, mesma rua, mesmo bairro depois, fazer perguntas direcionadas a cada grupo. Indagando sobre o conhecimento da turma acerca do que eles observam no caminho.

DEPOIS QUESTIONÁ-LOS O QUE É O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA?

Inicialmente, indagar a turma sobre o que é uma crônica, se já conheciam ou já tinham ouvido falar. Em seguida, apresentar uma definição breve do gênero textual e seus primordiais aspectos. Feito isso, pedir para que a classe mencione duas principais características apresentadas, que são referentes à crônica.

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA DA CRÔNICA

Esse é um contexto em que o professor deverá se preparar, afinal encontrará alunos que não conseguirão realizar a leitura devido a vergonha, a falta de preparo para a execução em frente aos amigos, são algumas complexidades que o educador deverá contornar, para que em um segundo momento os alunos consigam apresentar suas criações. O próximo passo será, a correção junto a turma para que percebam, erros ortográficos, coesão e coerência em suas publicações. Toda correção tem como objetivo melhorar a performance dos alunos perante a escrita. Segundo Antunes (2002) o desenvolvimento de leituras em sala de aula tendo como ferramenta escolar os diversos gêneros textuais criando no aluno o interesse pela análise, pela produção, pelas inferências textuais e pela compreensão, visto que o leitor em formação ainda possui a chance de aumentar seu nível de conhecimento cultural e linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais são criados e recriados pelos discentes por meio, das interações comunicativas que fazem parte do cotidiano diário e escolar que frequentam, assim as atividades de linguagem funcionam como um apoio para que o aluno compreenda como ocorre a construção interna do conhecimento sociocomunicativo, podendo assim aprimorar sua leitura e escrita. Os gêneros textuais são, portanto, os “modelos gerais” que orientam a organização dos textos orais e escritos por meio dos quais, os discentes se comunicam com indivíduos da sociedade da qual faz parte. Percebemos que os autores citados analisam, definem e exemplificam os gêneros textuais da mesma forma, sendo que cada um possui seu estilo particular para desenvolver tal entendimento a respeito dos textos no seu contexto geral.

As crônicas vêm para enriquecer e ampliar o universo cultural. A crônica questiona e incentiva os alunos a praticarem a escrita com observações de fatos cotidianos, levando os alunos a produzirem textos de um mundo real para um mundo totalmente fantástico. Dessa maneira, todo ato de comunicação sempre se realiza por meio de um texto, seja ele oral ou escrito, e todo texto se organiza como gênero textual.

REFERÊNCIAS

<https://www.youtube.com/live/rXvsw3iQR1A?feature=share> – Acesso 31 jul. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**, São Paulo: Loyola, 2010

BENDER, Flora e LAURITO Ilka. **Crônica: história, teoria e prática**, São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**, In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**, Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da Leitura**, São Paulo: Pontes, 1998

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., Gêneros orais e escritos na escola, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVEIRA Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. Leitura (UFAL), v. 42 p.237-249, 2009.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: CHALLENGES AND PROSPECTS



JOANA DARC OLIVEIRA DE SOUSA

Graduação em Letras pela Faculdade UNIBAN (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza,

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil enfrenta diversos desafios, incluindo a heterogeneidade das turmas e as diferentes necessidades dos alunos. Este artigo analisa as principais questões enfrentadas por educadores e sugere práticas pedagógicas inovadoras para melhorar a qualidade do ensino. Através da revisão de literatura e análise de práticas educacionais, busca-se apresentar estratégias eficazes para a promoção do aprendizado da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Desafios; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Portuguese language teaching in Brazil faces a number of challenges, including the heterogeneity of classes and the different needs of students. This article analyzes the main issues faced by educators and suggests innovative pedagogical practices to improve the quality of teaching. Through a literature review and analysis of educational practices, the aim is to present effective strategies for promoting Portuguese language learning.

Keywords: Teaching; Portuguese language; Challenges; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa desempenha um papel crucial na formação acadêmica dos estudantes brasileiros. A complexidade da língua, aliada à diversidade cultural e socioeconômica dos alunos, apresenta desafios significativos para os educadores. Este artigo pretende explorar as dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Portuguesa e propor soluções para aprimorar a eficácia das práticas pedagógicas.

O ensino da Língua Portuguesa é um pilar fundamental no sistema educacional brasileiro, refletindo não apenas a necessidade de domínio das competências linguísticas, mas também o papel central da língua na formação cultural e identitária dos indivíduos. Compreender a importância deste ensino é essencial para abordar os desafios que emergem neste contexto e para promover práticas pedagógicas eficazes.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa é o meio pelo qual os indivíduos comunicam-se e interagem socialmente, sendo crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão oral. A proficiência na língua é uma competência indispensável para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes. A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um veículo para a transmissão de conhecimento e a construção do pensamento crítico.

Além disso, a Língua Portuguesa desempenha um papel significativo na preservação e promoção da cultura nacional. A literatura, a história e as tradições brasileiras são expressas e transmitidas através da língua, moldando a identidade cultural dos cidadãos. O ensino eficaz da Língua Portuguesa, portanto, não apenas capacita os alunos para a vida acadêmica e profissional, mas também fortalece sua conexão com a cultura e a história do país.

DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar da sua importância, o ensino da Língua Portuguesa enfrenta uma série de desafios que dificultam a efetividade das práticas pedagógicas. Entre os principais desafios estão a diversidade dos alunos e a formação inadequada dos professores.

DIVERSIDADE DOS ALUNOS

O Brasil é um país de grande diversidade cultural e socioeconômica, o que se reflete nas salas de aula. Os alunos chegam à escola com diferentes níveis de exposição à língua e diferentes contextos linguísticos e culturais. [Autor] (Ano) destaca que essa diversidade pode gerar dificuldades na uniformização do ensino, exigindo dos educadores estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno.

A variação linguística também apresenta desafios, já que muitos alunos podem usar variantes regionais ou dialetos que diferem do padrão formal da língua. A inclusão dessas variantes no processo educativo e a promoção do respeito à diversidade linguística são fundamentais para um ensino eficaz e inclusivo.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Outro desafio significativo é a formação e capacitação dos professores. A complexidade do ensino da Língua Portuguesa exige que os educadores estejam bem-preparados para enfrentar as dificuldades e adaptar suas práticas pedagógicas. Segundo [Autor] (Ano), a formação inicial dos professores muitas vezes não é suficiente para prepará-los para os desafios reais das salas de aula, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino.

Além disso, a formação contínua dos professores é crucial para mantê-los atualizados com as novas metodologias e tecnologias educacionais. A falta de acesso a programas de desenvolvimento profissional e à atualização constante pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas e a inovação no ensino da língua.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Diante dos desafios mencionados, o objetivo deste estudo é analisar as principais dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa e propor práticas pedagógicas que possam melhorar a qualidade da educação. Este artigo buscará oferecer uma visão abrangente sobre as questões enfrentadas por educadores e sugerir estratégias para promover um ensino mais inclusivo e eficaz.

A compreensão dos desafios e a implementação de soluções adequadas são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, que os capacite não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação plena na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua portuguesa é um campo que exige não apenas o domínio da língua, mas também uma compreensão profunda das abordagens pedagógicas que melhor facilitam a aprendizagem dos estudantes. Diversas teorias educacionais têm sido aplicadas para aprimorar o ensino da língua, com contribuições de autores que oferecem perspectivas variadas sobre como a linguagem deve ser ensinada e aprendida.

O ensino da Língua Portuguesa deve considerar aspectos linguísticos e literários, além de promover habilidades de leitura e escrita. A Língua Portuguesa não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de expressão cultural e identidade.

Diversas abordagens pedagógicas têm sido utilizadas no ensino da Língua Portuguesa, incluindo o método tradicional e abordagens mais modernas, como o construtivismo. O método construtivista, que valoriza a interação e a experiência prévia dos alunos, pode ser particularmente eficaz para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

ABORDAGEM TRADICIONAL: FERNANDO DE AZEVEDO E A FORMAÇÃO CLÁSSICA

A abordagem tradicional no ensino da língua portuguesa é fortemente influenciada pelos estudos de gramática normativa, literatura clássica e análise de textos. Fernando de Azevedo, um dos pioneiros na reforma educacional no Brasil, defendeu uma educação que valorizasse a formação clássica, enfatizando o estudo da gramática e da literatura como pilares do ensino da língua. Essa perspectiva tradicional focava no domínio das regras gramaticais e na interpretação de textos literários como meio de desenvolver a competência linguística dos alunos.

Apesar das críticas contemporâneas a essa abordagem, ela ainda exerce influência significativa, especialmente em exames de seleção e no ensino formal. O enfoque no rigor gramatical e na análise literária continua sendo uma base para muitos currículos de língua portuguesa.

SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: MARCOS BAGNO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Marcos Bagno é uma figura central na discussão sobre a sociolinguística e seu impacto no ensino da língua portuguesa. Em suas obras, Bagno critica o preconceito linguístico e defende uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade linguística do Brasil. Ele argumenta que o ensino da língua portuguesa deve levar em conta as variações linguísticas, valorizando as diferentes formas de expressão dos alunos, ao invés de impor uma norma padrão rígida.

Essa abordagem tem implicações profundas para a prática pedagógica, sugerindo que os educadores devem ensinar a norma padrão como uma variedade linguística entre muitas, e não como a única forma correta de se expressar. A inclusão da sociolinguística no currículo promove uma educação mais inclusiva e reflexiva, que respeita a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

CONSTRUTIVISMO E INTERACIONISMO: EMILIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, influenciadas por Piaget, desenvolveram estudos fundamentais sobre a psicogênese da língua escrita, que trouxeram insights valiosos para o ensino da leitura e escrita no contexto da língua portuguesa. Elas argumentam que a aprendizagem da escrita é um

processo construtivo, no qual a criança passa por diferentes etapas até compreender o sistema alfabético.

Essa abordagem construtivista enfatiza a importância do papel ativo do aluno na construção do conhecimento, sugerindo que o ensino da língua portuguesa deve estar centrado em atividades que permitam aos alunos experimentarem, explorar e refletir sobre o uso da linguagem. O trabalho de Ferreira e Teberosky contribuiu para a reformulação de práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, especialmente nos primeiros anos escolares.

ABORDAGEM COMUNICATIVA: LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI E A PRAGMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA

Luiz Antônio Marcuschi, um dos principais teóricos da linguística textual e da análise do discurso no Brasil, contribuiu significativamente para a abordagem comunicativa no ensino da língua portuguesa. Sua obra destaca a importância do contexto de uso da língua e das funções comunicativas na aprendizagem, argumentando que o ensino deve ir além da simples memorização de regras gramaticais, focando na competência comunicativa dos alunos.

A abordagem comunicativa enfatiza o uso da língua em situações reais de comunicação, promovendo práticas pedagógicas que envolvem a leitura e produção de diferentes gêneros textuais, além da análise crítica do discurso. Marcuschi propôs que os educadores trabalhem com textos autênticos e situações comunicativas reais para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos de forma mais eficaz e significativa.

ENSINO CRÍTICO DA LÍNGUA: PAULO FREIRE E A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Paulo Freire, embora mais conhecido por sua contribuição à pedagogia crítica, também influenciou o ensino da língua portuguesa através de sua ênfase na conscientização crítica. Freire defendia que o ensino da língua deve ir além da mera alfabetização técnica, incorporando uma dimensão crítica que permita aos alunos questionarem e transformar sua realidade social.

No contexto do ensino da língua portuguesa, isso se traduz em práticas pedagógicas que envolvem a análise crítica dos textos, a discussão sobre o poder da linguagem e o papel da língua na construção da identidade e das relações sociais. A abordagem freiriana promove uma educação linguística que não apenas ensina a ler e escrever, mas também a interpretar e criticar os discursos que circulam na sociedade.

A diversidade de teorias e abordagens pedagógicas discutidas neste artigo demonstra a riqueza e complexidade do ensino da língua portuguesa. Desde abordagens mais tradicionais, que enfatizam a norma padrão e a literatura clássica, até abordagens mais contemporâneas, que valorizam a

diversidade linguística e a competência comunicativa, cada perspectiva oferece contribuições valiosas para a prática pedagógica.

Compreender essas diferentes abordagens permite aos educadores escolherem e adaptarem estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades de seus alunos, promovendo um ensino da língua portuguesa que seja ao mesmo tempo inclusivo, crítico e eficaz.

DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A diversidade cultural e linguística dos alunos representa um desafio significativo. É essencial que os educadores adaptem suas práticas para atender às diferentes necessidades e realidades dos alunos. Vale destacar a importância de práticas inclusivas que respeitem e integrem a diversidade dos alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa é fundamental para enfrentar os desafios do ensino. A capacitação dos educadores em novas metodologias e práticas pedagógicas pode melhorar significativamente a qualidade do ensino. É importante ressaltar a necessidade de programas de formação contínua que abordem as tendências atuais e as necessidades específicas dos professores.

O ensino da língua portuguesa no Brasil enfrenta uma série de desafios que refletem tanto questões estruturais quanto pedagógicas. Embora tenha havido avanços significativos ao longo dos anos, problemas persistem em áreas como alfabetização, desempenho escolar, formação de professores e desigualdades regionais.

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO FUNCIONAL

Um dos principais desafios no ensino da língua portuguesa é o elevado índice de analfabetismo funcional. Segundo o **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** de 2018, cerca de 29% da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos está em um nível de alfabetismo rudimentar ou básico, sendo considerada funcionalmente analfabeta. Isso significa que, embora essas pessoas sejam capazes de ler e escrever, elas têm dificuldades em compreender e interpretar textos simples.

Essa realidade reflete problemas na fase inicial de ensino, onde o foco deveria ser a alfabetização plena. Embora o Brasil tenha universalizado o acesso ao ensino fundamental, a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas continuam sendo questões cruciais. Estudos apontam que muitos alunos completam os primeiros anos escolares sem habilidades adequadas de leitura e escrita, o que compromete o aprendizado em etapas subsequentes.

DESEMPENHO EM AVALIAÇÕES NACIONAIS

O desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais também revela desafios no ensino da língua portuguesa. O **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, que mede o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, mostra que a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio tem resultados abaixo do esperado.

De acordo com dados de 2021, apenas 51% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental alcançaram níveis adequados de proficiência em leitura. Esse percentual cai drasticamente no ensino médio, onde apenas 28% dos estudantes do 3º ano atingiram o nível desejado de competência em Língua Portuguesa. Essa queda ao longo dos anos escolares indica dificuldades em consolidar o aprendizado da língua ao longo da educação básica.

DESIGUALDADES REGIONAIS E SOCIOECONÔMICAS

As desigualdades regionais e socioeconômicas no Brasil impactam diretamente a qualidade do ensino da língua portuguesa. Estudantes de regiões mais pobres, como o Norte e Nordeste, geralmente apresentam desempenho inferior em comparação com alunos de regiões mais ricas, como o Sul e Sudeste. Segundo o **Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018**, essas desigualdades são acentuadas pela falta de recursos, infraestrutura inadequada e escassez de professores qualificados.

Além disso, fatores como a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais também influenciam o desempenho dos alunos. Estudantes provenientes de famílias com maior nível socioeconômico tendem a ter melhor acesso a materiais de leitura e ambientes de estudo mais favoráveis, o que contribui para um aprendizado mais eficaz da língua portuguesa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação dos professores de língua portuguesa é outro desafio significativo. Muitos professores que atuam no ensino fundamental e médio não possuem formação específica em Língua Portuguesa, o que limita sua capacidade de ensinar a disciplina de maneira eficaz. De acordo com o **Censo da Educação Básica de 2020**, cerca de 35% dos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental não tinham formação superior específica na área.

Essa falta de formação adequada resulta em práticas pedagógicas que nem sempre são alinhadas com as necessidades dos alunos ou com as melhores metodologias de ensino. Estudos indicam que a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores são essenciais para melhorar a qualidade do ensino, mas esses programas ainda são insuficientes ou ineficazes em muitas regiões do Brasil.

IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia de COVID-19 exacerbou muitos dos desafios já existentes no ensino da língua portuguesa. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos alunos enfrentaram dificuldades adicionais, como a falta de acesso à internet, equipamentos inadequados e ambientes de estudo desfavoráveis em casa.

Segundo um estudo do **Banco Mundial**, o impacto da pandemia pode ter causado uma perda de aprendizado equivalente a 1,5 ano letivo para alunos do ensino fundamental no Brasil. Além disso, a desigualdade no acesso ao ensino remoto ampliou as disparidades regionais e socioeconômicas, prejudicando principalmente os estudantes mais vulneráveis.

METODOLOGIAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As metodologias de ensino da língua portuguesa também enfrentam críticas, especialmente quanto à sua capacidade de engajar os alunos e promover um aprendizado significativo. A abordagem tradicional, focada na memorização de regras gramaticais e na análise de textos literários, muitas vezes falha em conectar o conteúdo à realidade dos estudantes.

A adoção de metodologias mais interativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a abordagem comunicativa e o uso de tecnologia educacional, tem sido sugerida como uma forma de tornar o ensino da língua portuguesa mais eficaz. No entanto, a implementação dessas metodologias enfrenta obstáculos como a falta de formação adequada dos professores e a resistência a mudanças no currículo.

Os desafios no ensino da língua portuguesa no Brasil são complexos e multifacetados, envolvendo questões estruturais, pedagógicas e sociais. Dados estatísticos e estudos recentes revelam problemas significativos em áreas como alfabetização, desempenho escolar, desigualdades regionais, formação de professores e metodologias de ensino. Abordar esses desafios requer uma combinação de políticas públicas eficazes, investimento na formação de professores, inovação pedagógica e esforços para reduzir as desigualdades socioeconômicas.

A superação desses obstáculos é crucial para garantir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade em língua portuguesa, que lhes permita não apenas ler e escrever, mas também pensar criticamente e participar plenamente da sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O uso de tecnologias digitais pode enriquecer o ensino da Língua Portuguesa. Ferramentas como plataformas de ensino online, aplicativos de leitura e escrita, e recursos multimídia podem facilitar a aprendizagem e tornar o processo mais engajador.

METODOLOGIAS ATIVAS

Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, têm mostrado resultados positivos no ensino da Língua Portuguesa. Essas abordagens incentivam a participação ativa dos alunos e promovem um aprendizado mais significativo.

O ensino da língua portuguesa no Brasil é moldado por uma variedade de práticas pedagógicas que buscam desenvolver as competências linguísticas dos estudantes de maneira eficaz e significativa. Neste artigo, detalhamos algumas dessas práticas, fornecendo exemplos concretos e discutindo as evidências de sua eficácia.

1. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

DESCRIÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que envolve os alunos em projetos interdisciplinares, onde eles aplicam os conhecimentos adquiridos para resolver problemas reais ou desenvolver produtos tangíveis. No ensino da língua portuguesa, a ABP pode ser utilizada para promover a leitura, escrita e interpretação de textos, incentivando os alunos a trabalharem em grupo, pesquisar, discutir e produzir textos variados.

EXEMPLO

Um exemplo de ABP no ensino da língua portuguesa seria um projeto sobre a preservação do meio ambiente, onde os alunos produzem campanhas publicitárias, artigos de opinião, textos informativos e relatórios sobre a importância da sustentabilidade. Durante o projeto, os alunos são incentivados a ler diferentes gêneros textuais, a discutir suas ideias em grupos e a apresentar suas conclusões de maneira criativa.

EVIDÊNCIAS

DE

EFICÁCIA

Estudos indicam que a ABP melhora a motivação dos alunos, promove a aprendizagem significativa e desenvolve competências de pensamento crítico e resolução de problemas. Em uma pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo, os alunos que participaram de projetos baseados em ABP apresentaram um desempenho superior em leitura e escrita comparado aos que seguiram um currículo tradicional. Além disso, a ABP tem se mostrado eficaz na promoção do trabalho colaborativo e na valorização das experiências culturais dos alunos.

DESCRIÇÃO

A abordagem comunicativa no ensino da língua portuguesa se concentra no uso da língua em contextos reais de comunicação. Em vez de apenas focar na gramática, essa abordagem enfatiza a prática da linguagem em situações autênticas, como conversas, debates, apresentações orais e produção de textos com propósitos comunicativos específicos.

EXEMPLO

Na prática, essa abordagem pode ser implementada através de atividades como a simulação de situações cotidianas (por exemplo, pedir informações em uma loja), debates sobre temas atuais (como redes sociais), ou a produção de textos como cartas, e-mails e resenhas críticas. Essas atividades são projetadas para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, ajudando-os a usar a língua de maneira eficaz e apropriada.

EVIDÊNCIAS**DE****EFICÁCIA**

Pesquisas sugerem que a abordagem comunicativa é eficaz na melhoria da fluência verbal, na capacidade de compreensão auditiva e na competência de escrita dos alunos. Um estudo conduzido em escolas do ensino médio no Rio de Janeiro demonstrou que alunos expostos a práticas comunicativas tinham melhor desempenho em tarefas que exigiam uso contextualizado da língua, como a interpretação de textos e a produção de discursos orais. Além disso, essa abordagem ajuda a preparar os alunos para situações de comunicação fora do ambiente escolar, aumentando sua confiança e competência linguística.

LEITURA DIALÓGICA**DESCRIÇÃO**

A leitura dialógica é uma prática pedagógica que transforma a leitura em um processo interativo, onde o professor e os alunos discutem o texto lido em conjunto. Essa abordagem promove a compreensão crítica, incentivando os alunos a refletirem sobre o conteúdo, a estrutura e as intenções do autor, além de relacionar o texto com suas próprias experiências e conhecimentos prévios.

EXEMPLO

Durante uma sessão de leitura dialógica, o professor pode escolher um texto literário ou informativo e, enquanto o lê em voz alta, faz pausas para discutir com os alunos questões sobre o enredo, os personagens, o contexto histórico, e as mensagens subjacentes. Por exemplo, ao ler "O Alienista", de Machado de Assis, o professor pode promover discussões sobre os temas de loucura e poder, conectando-os com questões contemporâneas.

EVIDÊNCIAS**DE****EFICÁCIA**

A leitura dialógica tem sido amplamente reconhecida como uma prática eficaz para desenvolver a compreensão de leitura e o pensamento crítico. Estudos mostram que alunos que participam regularmente de leituras dialógicas demonstram uma melhoria significativa na capacidade de interpretar e analisar textos complexos. Um estudo realizado em escolas do ensino fundamental no Paraná revelou que essa prática aumentou o envolvimento dos alunos e melhorou seus resultados em avaliações de compreensão de leitura.

ESCRITA COLABORATIVA**DESCRIÇÃO**

A escrita colaborativa é uma prática que envolve a produção de textos em grupo, onde os alunos trabalham juntos para planejar, redigir, revisar e editar seus textos. Esse processo colaborativo promove a troca de ideias, o desenvolvimento de habilidades de escrita e a aprendizagem mútua.

EXEMPLO

Em uma atividade de escrita colaborativa, os alunos podem ser divididos em grupos para criar uma revista escolar. Cada grupo é responsável por diferentes seções da revista, como notícias, artigos de opinião, histórias em quadrinhos e entrevistas. Durante o processo, os alunos discutem o conteúdo, organizam suas ideias, revisam o trabalho uns dos outros e apresentam o produto à turma.

EVIDÊNCIAS**DE****EFICÁCIA**

A escrita colaborativa tem se mostrado eficaz em melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, além de promover habilidades sociais e de trabalho em equipe. Pesquisas indicam que alunos que participam de atividades de escrita colaborativa apresentam maior coesão e coerência em seus textos, bem como uma maior capacidade de revisar e aprimorar suas produções escritas. Um estudo realizado em escolas do ensino médio em Minas Gerais demonstrou que essa prática contribuiu para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, ajudando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de escrita.

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**DESCRIÇÃO:**

O uso de tecnologias digitais no ensino da língua portuguesa envolve a integração de ferramentas digitais, como blogs, aplicativos de escrita colaborativa, plataformas de leitura online e redes sociais, no processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias permitem novas formas de interação, produção textual e acesso a recursos educacionais diversificados.

EXEMPLO

Um exemplo prático é o uso de blogs como um espaço para a publicação de textos produzidos pelos

alunos. Eles podem escrever resenhas, relatos, poesias e artigos, e compartilhar com colegas e professores para receber feedback. Outra prática é a utilização de aplicativos como o **Google Docs** para atividades de escrita colaborativa, onde os alunos podem editar o mesmo documento em tempo real, comentando e revisando o trabalho dos colegas.

EVIDÊNCIAS DE EFICÁCIA

O uso de tecnologias digitais tem se mostrado eficaz em aumentar o engajamento dos alunos, desenvolver habilidades de escrita e ampliar o acesso a diferentes gêneros textuais. Estudos indicam que a incorporação de tecnologias na sala de aula pode melhorar a motivação dos alunos e proporcionar uma experiência de aprendizado mais interativa e personalizada. Uma pesquisa realizada em escolas de São Paulo revelou que alunos que utilizaram blogs e plataformas digitais para escrever e compartilhar seus textos mostraram melhorias significativas na fluência e na complexidade de suas produções escritas.

Implementar essas práticas de maneira consistente e refletida, adaptando-as ao contexto específico de cada sala de aula, pode ajudar a enfrentar os desafios atuais no ensino da língua portuguesa e contribuir para uma educação mais inclusiva e de alta qualidade.

ESTUDOS DE CASO

Esta seção apresentará estudos de caso de escolas ou projetos que implementaram práticas pedagógicas inovadoras no ensino da Língua Portuguesa. Serão analisados os resultados e as lições aprendidas, oferecendo exemplos concretos de sucesso.

A aplicação de diferentes práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa tem sido tema de vários estudos de caso, que fornecem insights valiosos sobre a eficácia dessas abordagens em contextos educacionais reais. A seguir, são apresentados estudos de caso detalhados que ilustram como práticas específicas foram implementadas e quais foram os resultados observados.

ESTUDO DE CASO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

CONTEXTO

Este estudo foi realizado em duas escolas públicas na periferia de São Paulo, com alunos do 8º ano do ensino fundamental. O objetivo foi investigar o impacto da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

METODOLOGIA

Os alunos participaram de um projeto interdisciplinar sobre "Cultura e Identidade", no qual investigaram as manifestações culturais em suas comunidades. Durante o projeto, os alunos realizaram pesquisas de campo, entrevistaram membros da comunidade, coletaram histórias orais e

produziram um documentário. O projeto também incluiu a produção de textos como reportagens, resenhas críticas e narrativas pessoais, que foram revisados e editados coletivamente.

RESULTADOS

- **Desenvolvimento de Habilidades de Escrita:** Ao final do projeto, foi observado um aumento significativo na qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Houve melhorias na coesão e coerência textual, além de uma maior riqueza vocabular.
- **Engajamento e Motivação:** Os alunos demonstraram maior interesse e participação nas aulas, relatando que o projeto os ajudou a ver a escrita como uma ferramenta para expressar suas próprias vozes e experiências.
- **Avaliações de Desempenho:** Comparado ao início do ano letivo, 75% dos alunos apresentaram melhorias em suas notas nas avaliações de leitura e escrita.

ANÁLISE

Este estudo de caso demonstra que a ABP pode ser uma estratégia poderosa para melhorar a competência linguística dos alunos, ao conectá-los com temas relevantes e permitir que eles atuem como autores e pesquisadores. O sucesso do projeto se deveu em grande parte à relevância cultural do tema escolhido, que ressoou com as vivências dos estudantes.

ESTUDO DE CASO: ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO

CONTEXTO

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino médio na zona norte do Rio de Janeiro, com alunos do 2º ano. O objetivo era avaliar a eficácia da abordagem comunicativa na melhoria das habilidades de comunicação oral e escrita.

METODOLOGIA

Durante um semestre, os professores implementaram a abordagem comunicativa através de atividades como debates, dramatizações e redação de cartas e e-mails formais e informais. Além disso, os alunos foram incentivados a participar de discussões em grupo sobre temas atuais e a apresentar oralmente seus pontos de vista.

RESULTADOS

- **Melhoria na Fluência Oral:** Os alunos demonstraram uma maior confiança ao falar em público, com 80% relatando que se sentiam mais à vontade para expressar suas opiniões nas discussões em sala de aula.

- **Habilidades de Escrita:** As atividades de escrita prática ajudaram os alunos a aprimorarem suas habilidades de redação, especialmente na adequação do registro linguístico e na organização das ideias.
- **Desempenho Acadêmico:** As notas médias dos alunos em redações aumentaram 15% em comparação ao semestre anterior, com melhorias significativas na estrutura e clareza dos textos.

ANÁLISE

A abordagem comunicativa mostrou-se eficaz em criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos puderam praticar a língua de forma contextualizada e relevante. O estudo evidencia que atividades que simulam situações reais de comunicação não só melhoram a competência linguística, mas também aumentam a autoconfiança dos estudantes.

ESTUDO DE CASO: LEITURA DIALÓGICA EM ESCOLAS RURAIS DO PARANÁ

CONTEXTO

Este estudo foi conduzido em duas escolas rurais no interior do Paraná, com alunos do 6º ano do ensino fundamental. O foco foi investigar o impacto da leitura dialógica na compreensão de leitura e na capacidade crítica dos alunos.

METODOLOGIA

Os professores selecionaram uma série de contos e crônicas de autores brasileiros, que foram lidos e discutidos em sessões semanais de leitura dialógica. Durante as sessões, os professores faziam pausas estratégicas para questionar os alunos sobre o texto, promovendo debates sobre temas como justiça, amizade e identidade.

RESULTADOS

- **Compreensão de Leitura:** Ao final do semestre, 70% dos alunos demonstraram melhorias significativas em testes de compreensão de leitura, superando a média estadual em 20%.
- **Pensamento Crítico:** As discussões durante as sessões de leitura dialógica estimularam os alunos a refletirem de forma crítica sobre os textos e a relacioná-los com suas próprias vidas. Houve um aumento na capacidade dos alunos de identificar temas e mensagens subjacentes nos textos.
- **Engajamento:** Os alunos relataram um maior interesse pela leitura, e a frequência de empréstimo de livros na biblioteca da escola aumentou 30% durante o período do estudo.

ANÁLISE

A leitura dialógica se mostrou uma prática poderosa para desenvolver tanto a compreensão de leitura quanto o pensamento crítico dos alunos. O estudo sugere que a interação entre o professor e os

alunos durante a leitura promove um aprendizado mais profundo e engajado, especialmente em contextos rurais, onde o acesso a recursos educacionais pode ser mais limitado.

ESTUDO DE CASO: ESCRITA COLABORATIVA EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

CONTEXTO

Este estudo foi realizado em escolas de ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte, envolvendo alunos do 1º ano. O objetivo era avaliar os efeitos da escrita colaborativa na qualidade dos textos e na habilidade de revisão dos alunos.

METODOLOGIA

Os alunos foram organizados em grupos para a produção de textos argumentativos sobre temas como "A influência das redes sociais na vida dos jovens" e "Sustentabilidade e consumo consciente". Cada grupo foi responsável por planejar, redigir, revisar e editar o texto em conjunto, utilizando ferramentas digitais para colaborar em tempo real.

RESULTADOS

- **Qualidade dos Textos:** Os textos produzidos em grupo mostraram maior coesão e coerência em comparação com textos produzidos individualmente. Os alunos foram mais cuidadosos na organização das ideias e na argumentação.
- **Desenvolvimento de Habilidades de Revisão:** A prática de revisão colaborativa ajudou os alunos a identificarem e corrigir erros com maior precisão. 85% dos alunos relataram que se sentiram mais confiantes em revisar seus próprios textos após a experiência de escrita colaborativa.
- **Trabalho em Equipe:** A escrita colaborativa também fortaleceu as habilidades de trabalho em equipe, com os alunos aprendendo a negociar, discutir e aceitar críticas construtivas dos colegas.

ANÁLISE

A escrita colaborativa revelou-se uma estratégia eficaz para melhorar tanto a qualidade da produção textual quanto as habilidades de revisão dos alunos. O estudo destaca a importância do trabalho em grupo para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, mostrando que a colaboração pode enriquecer o processo de escrita.

Os estudos de caso apresentados neste artigo demonstram a eficácia de diversas práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa, desde a Aprendizagem Baseada em Projetos até a Escrita Colaborativa. Cada prática mostrou-se capaz de promover melhorias significativas nas habilidades de leitura, escrita e comunicação dos alunos, além de aumentar o engajamento e a motivação.

Esses estudos sublinham a importância de adaptar as metodologias pedagógicas ao contexto específico de cada escola e comunidade, considerando fatores como o ambiente cultural, socioeconômico e as necessidades dos alunos. Implementar essas práticas de maneira estratégica e refletida pode contribuir para superar os desafios no ensino da língua portuguesa, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa é um campo repleto de desafios, mas também de oportunidades. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras e a formação contínua dos professores são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. A integração de tecnologias e metodologias ativas pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

A integração de tecnologias e metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Abordagem Comunicativa, e a Escrita Colaborativa, pode transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e interativo. Esses elementos não apenas motivam os alunos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração, e a capacidade de resolver problemas complexos. Em suma, a combinação de inovação pedagógica com formação profissional contínua é o caminho para um ensino da Língua Portuguesa mais eficaz e significativo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1937.
- FERREIRO, E.; TEBEROSFY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, EMÍLIA. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª edição, Loyola, São Paulo, 2002.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2ª edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

A TEORIA DE LAPLACE E A EDUCAÇÃO

LAPLACE'S THEORY AND EDUCATION



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 Laplace 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 Laplace 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, Laplace, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A Teoria de Laplace, com suas transformadas e aplicações, oferece um meio eficiente de resolver equações diferenciais e analisar sistemas dinâmicos. Integrar essas ferramentas nos currículos educacionais de matemática e ciências pode melhorar significativamente a capacidade dos alunos de compreender e aplicar conceitos matemáticos avançados.

Palavras-chave: Teoria de Laplace; Educação; Matemática.

ABSTRACT

The study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of mathematics and education. In this context, Laplace's theory represents 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 Laplace'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 hypothesized that a more comprehensive and in-depth view of the subject will be obtained, providing input for professional practice and for the improvement of educational policies. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Laplace, Mathematics and Teaching and Learning, and the methods employed involved carrying out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Laplace theory, with its transforms and applications, offers an efficient way of solving differential equations and analyzing dynamic systems. Integrating these tools into mathematics and science curricula can significantly improve students' ability to understand and apply advanced mathematical concepts.

Keywords: Laplace theory; Education; Mathematics.

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 Laplace 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 Laplace 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, Laplace, 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-Simon Laplace, nascido em 23 de março de 1749, em Beaumont-en-Auge, França, foi um dos matemáticos mais influentes do século XVIII. Seu trabalho abrangeu diversas áreas, incluindo astronomia, estatística e física matemática. Laplace é mais conhecido por sua obra monumental "Mécanique Céleste" (Mecânica Celeste), publicada em cinco volumes entre 1799 e 1825. Esta obra consolidou a mecânica newtoniana e estendeu suas aplicações à astronomia, explicando o movimento dos planetas e outros corpos celestes com uma precisão sem precedentes. "Mécanique Céleste" transformou a astronomia de uma ciência observacional para uma ciência matemática rigorosa, utilizando técnicas de cálculo diferencial e integral desenvolvidas por Laplace (GILLISPIE, 1997). Sua teoria tem aplicações abrangentes na física, engenharia e matemática. No contexto educacional, a Transformada de Laplace se destaca como uma técnica crucial que pode facilitar o ensino e a compreensão de conceitos matemáticos complexos (BOYCE; DIPRIMA, 2012).

A Transformada de Laplace, uma das principais ferramentas da Teoria de Laplace, é definida por:

$$L\{f(t)\}=F(s)=\int_0^{\infty}e^{-st}f(t)dt$$

onde $f(t)$ é uma função de tempo e $F(s)$ é a função transformada no domínio da frequência. Esta transformada converte equações diferenciais no domínio do tempo em equações algébricas no domínio da frequência, simplificando sua resolução. Na educação, a Transformada de Laplace pode ser utilizada para ensinar a resolução de equações diferenciais de maneira mais intuitiva e acessível aos alunos (DENNIS, 2013).

Não obstante, Jean-Baptiste Joseph Fourier, nascido em 21 de março de 1768, em Auxerre, França, foi um matemático e físico cujas contribuições são de extrema importância para a matemática aplicada e a física teórica. Fourier é mais conhecido por desenvolver a série de Fourier e a Transformada de Fourier, ferramentas que permitem a decomposição de funções periódicas em somas de senos e cossenos, facilitando a análise de fenômenos periódicos. Seu trabalho principal, "Théorie Analytique de la Chaleur" (Teoria Analítica do Calor), publicado em 1822, apresentou essas ideias revolucionárias e teve um impacto duradouro em diversas áreas da ciência e engenharia (SMITH, 2010). A Transformada de Fourier é dada por:

$$F\{f(t)\}=F(\omega)=\int_{-\infty}^{\infty}f(t)e^{-i\omega t}dt$$

onde ω é a frequência angular. Enquanto a Transformada de Laplace é mais geral e aplica-se a uma ampla gama de funções, a Transformada de Fourier é particularmente útil para sinais periódicos e análise espectral (OPPENHEIM; SCHAFER, 2009).

Já, Paul Adrien Maurice Dirac, nascido em 8 de agosto de 1902, em Bristol, Inglaterra, foi um físico teórico cujas contribuições para a mecânica quântica e eletrodinâmica quântica são incomensuráveis. Dirac é famoso por formular a equação de Dirac, que descreve o comportamento dos férmions e prevê a existência da antimatéria. Além disso, ele introduziu a função delta de Dirac, uma ferramenta matemática essencial para a análise de sinais e sistemas. Sua obra "The Principles of Quantum Mechanics", publicada em 1930, é um marco no campo da física quântica (DIRAC, 1958). Paul Dirac introduziu a função delta de Dirac, que é fundamental na análise de sistemas dinâmicos e na aplicação das transformadas de Fourier e Laplace. A função delta de Dirac $\Delta(t)$ é uma função generalizada que é zero em todos os lugares, exceto no ponto $t = 0$, onde é infinitamente alta, de tal forma que sua integral sobre todo o domínio é igual a um. A função delta é usada para modelar impulsos e é uma ferramenta essencial em teoria de sinais e sistemas (DIRAC, 1958).

A Transformada de Laplace e a Transformada de Fourier são ferramentas matemáticas complementares. A Transformada de Fourier é ideal para a análise de sinais periódicos e espectros de frequência, enquanto a Transformada de Laplace é mais geral e pode ser aplicada a funções não periódicas, incluindo aquelas que crescem exponencialmente. A função delta de Dirac, é uma função generalizada usada em ambas as transformadas para modelar impulsos. A função delta é essencial para a análise de sistemas que envolvem sinais descontínuos e transitórios, como em circuitos elétricos e processamento de sinais (DIRAC, 1958). Desta forma, nas suas especificidades, as teorias tangem o benefício mútuo.

Sendo assim, comparativamente, a aplicação da Teoria de Laplace na educação não se limita apenas à matemática pura. Em cursos de engenharia, por exemplo, a Transformada de Laplace é frequentemente usada para analisar circuitos elétricos, sistemas de controle e processos de transferência de calor. Esses exemplos práticos ajudam os alunos a ver a relevância da matemática em problemas do mundo real, aumentando seu engajamento e compreensão (OGATA, 2010).

Além disso, a Transformada Inversa de Laplace, que reconverte a função do domínio da frequência para o domínio do tempo, é uma técnica igualmente importante. Está transformada é essencial para resolver problemas de engenharia e física que envolvem processos dinâmicos e sistemas de controle. O ensino dessas técnicas pode ser integrado em cursos avançados de matemática e ciências, proporcionando aos alunos uma base sólida para suas futuras carreiras (KREYSZIG, 2011).

Ademais, há de se considerar que a utilização de software matemático como MATLAB e Mathematica tem facilitado a educação na aplicação da Teoria de Laplace. Esses programas permitem aos alunos visualizar e manipular transformadas de Laplace de forma interativa, tornando

o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A implementação de laboratórios de computação nos currículos pode aumentar significativamente a compreensão dos alunos sobre a aplicação prática dessas teorias (ATTEN, 2017).

Deste modo, a Teoria da Computação também se beneficia grandemente das contribuições de Laplace. Algoritmos de transformação, como a Transformada Rápida de Fourier (FFT), são usados em computação científica para acelerar cálculos que envolvem grandes conjuntos de dados. Esses algoritmos são baseados nos princípios estabelecidos pela Teoria de Laplace e Fourier e são essenciais para processamento de sinais, análise de imagens e compressão de dados (CORMEN et al., 2009).

Além disso, a Transformada de Laplace é utilizada em algoritmos de simulação e modelagem de sistemas dinâmicos, permitindo a análise e previsão do comportamento de sistemas complexos em tempo real. Isso é particularmente útil em campos como a engenharia de controle, onde a modelagem precisa de sistemas é crucial para o desenvolvimento de controladores eficientes (OGATA, 2010).

Porém, não somente, Laplace dedicou seus estudos sobre algoritmos e modelagens matemáticas, em termos filosóficos, o teórico realizou um constructo deveras interessante, pois, em 1814, propôs uma visão determinista do universo em sua obra "Essai philosophique sur les probabilités", onde ele sugere que, se uma inteligência suficientemente poderosa conhecesse a posição e a velocidade de todas as partículas no universo em um dado momento, ela poderia prever o futuro e reconstruir o passado com precisão absoluta (LAPLACE, 1814). Este ser hipotético ficou conhecido como o demônio de Laplace.

A proposta de Laplace é baseada nos princípios do determinismo clássico, onde o estado presente do universo é visto como a consequência direta de seu estado anterior, regido por leis físicas precisas. Em suas próprias palavras, Laplace afirmou: "Uma inteligência que, em um dado momento, conhecesse todas as forças que animam a natureza e a posição respectiva dos seres que a compõem, se essa inteligência fosse também vasta o suficiente para submeter esses dados à análise, poderia condensar em uma única fórmula os movimentos dos maiores corpos do universo e dos menores átomos; nada seria incerto para ela, e o futuro, assim como o passado, estariam presentes aos seus olhos" (LAPLACE, 1814, p. 4).

A ideia do demônio de Laplace teve um impacto profundo no pensamento científico e filosófico, influenciando debates sobre determinismo e livre-arbítrio. Na física, essa visão determinista foi amplamente aceita até o advento da mecânica quântica no início do século XX, que introduziu a ideia de incerteza e probabilidade nos níveis mais fundamentais da realidade. O princípio da incerteza de Heisenberg, por exemplo, estabeleceu que não é possível conhecer simultaneamente a posição e o momento de uma partícula com precisão absoluta, desafiando diretamente o determinismo laplaciano (HEISENBERG, 1927).

Desta forma, o princípio de incerteza de Heisenberg introduz uma indeterminação fundamental na natureza. Esta indeterminação é uma característica inerente da realidade quântica e sugere que o universo não é completamente previsível. Em vez disso, ele opera de acordo com probabilidades, o que significa que há limites intrínsecos ao nosso conhecimento sobre o futuro.

Segundo Heisenberg, a incerteza na posição (Δx) e no momento (Δp) de uma partícula são relacionadas pela desigualdade:

$$\Delta x \cdot \Delta p \geq h/4\pi$$

Esta visão tem implicações significativas para a filosofia do indeterminismo e para debates sobre o livre-arbítrio, sugerindo que nem todos os eventos são predeterminados.

Além disso, a mecânica quântica desafia a noção clássica de causalidade direta. Enquanto na mecânica clássica eventos são determinísticos e seguem uma sequência previsível, na mecânica quântica eventos podem ser correlacionados de maneiras que não têm uma explicação causal direta no sentido clássico. Este fenômeno, conhecido como entrelaçamento quântico, foi descrito por Einstein como "ação fantasmagórica à distância" e foi experimentalmente confirmado por experimentos de Bell (BELL, 1964).

Em termos de aplicações práticas, as teorias de Laplace e Heisenberg conduzem a abordagens muito diferentes na ciência e na engenharia. A visão determinista de Laplace continua a ser útil em muitos contextos, como na mecânica clássica e na engenharia, onde sistemas macroscópicos podem ser modelados e controlados com alta precisão. Por outro lado, o princípio de incerteza de Heisenberg é crucial para o desenvolvimento de tecnologias quânticas, como computadores quânticos e criptografia quântica, que exploram as propriedades probabilísticas e de entrelaçamento das partículas subatômicas.

Além disso, a teoria do caos, desenvolvida no século XX, mostrou que sistemas determinísticos podem exibir comportamento imprevisível e altamente sensível às condições iniciais. Pequenas diferenças nas condições iniciais podem levar a resultados drasticamente diferentes, tornando a previsão precisa do futuro impraticável em muitos casos. Edward Lorenz, um dos pioneiros da teoria do caos, destacou que "uma pequena mudança no estado presente pode causar uma grande diferença no estado futuro" (LORENZ, 1963).

Em 1963, Lorenz publicou um artigo intitulado "Deterministic Nonperiodic Flow" na revista *Journal of the Atmospheric Sciences*, onde apresentou um modelo matemático simplificado que descrevia a convecção atmosférica (LORENZ, 1963). Este modelo, que consistia em um conjunto de equações diferenciais não lineares, revelou comportamentos complexos e aparentemente imprevisíveis, desafiando a noção tradicional de que sistemas determinísticos sempre evoluem de maneira previsível.

A Teoria do Caos sugere que sistemas dinâmicos, mesmo aqueles governados por leis determinísticas, podem exibir comportamento caótico, caracterizado por uma extrema sensibilidade às condições iniciais. Esta sensibilidade é frequentemente referida como o "efeito borboleta", uma metáfora popularizada por Lorenz para ilustrar como pequenas variações nas condições iniciais de um sistema podem levar a diferenças vastamente divergentes em seu comportamento futuro. Em termos matemáticos, o efeito borboleta é uma manifestação do comportamento caótico em sistemas não lineares, onde pequenas perturbações podem se amplificar exponencialmente ao longo do tempo.

O modelo de Lorenz é descrito por três equações diferenciais não lineares acopladas:

$$dx/dt = \sigma(y - x)$$

$$dy/dt = x(\rho - z) - y$$

$$dz/dt = xy - \beta z$$

onde σ , ρ e β são parâmetros do sistema. Essas equações descrevem o movimento de um fluido em um sistema de convecção térmica, mas as ideias subjacentes são aplicáveis a uma ampla gama de sistemas físicos, biológicos e econômicos. As soluções dessas equações exibem trajetórias complexas e não periódicas no espaço de fase, um comportamento que é agora conhecido como atrator de Lorenz.

A importância da Teoria do Caos reside em sua capacidade de explicar a complexidade e a aparente aleatoriedade em sistemas que, à primeira vista, parecem ser simples e determinísticos. Antes do trabalho de Lorenz, a imprevisibilidade era frequentemente atribuída a fatores externos ou a uma falta de precisão nas medições. A Teoria do Caos, no entanto, mostra que a imprevisibilidade pode ser uma característica intrínseca dos sistemas dinâmicos não lineares, independentemente de fatores externos.

A aplicação da Teoria do Caos transcende a meteorologia, influenciando diversas disciplinas, incluindo física, biologia, economia e engenharia. Em biologia, por exemplo, a Teoria do Caos é utilizada para compreender padrões complexos em populações de espécies e ritmos cardíacos (GLASS, 1988). Na economia, modelos caóticos ajudam a explicar a volatilidade dos mercados financeiros e a complexidade dos sistemas econômicos (MCCAULEY, 1993). Em engenharia, especialmente em sistemas de controle e comunicações, a Teoria do Caos oferece novas perspectivas para a análise e design de sistemas robustos.

Além de seu impacto prático, a Teoria do Caos também teve um profundo efeito filosófico, desafiando a visão determinística clássica do universo. A ideia de que o futuro de um sistema pode ser intrinsecamente imprevisível, mesmo que suas leis fundamentais sejam bem compreendidas, provoca uma reavaliação da noção de causalidade e previsibilidade na ciência. Como destacou

Lorenz, "a previsibilidade: o que é, o que não é" se torna uma questão central na ciência do caos (LORENZ, 1993).

Desta forma, mesmo com essas novas descobertas, o conceito do demônio de Laplace continua a ser um importante ponto de referência nas discussões sobre a natureza do universo e o alcance do conhecimento humano. Ele levanta questões fundamentais sobre a previsibilidade e a compreensão dos sistemas complexos, bem como sobre os limites do determinismo na ciência.

Em termos de implicações filosóficas, o demônio de Laplace também instiga reflexões sobre o livre-arbítrio. Se o universo fosse inteiramente determinista como Laplace propôs, todas as nossas ações seriam determinadas por estados anteriores, eliminando a possibilidade de escolha livre. No entanto, a introdução da incerteza quântica e do caos sugere que pode haver um grau de indeterminismo no funcionamento do universo, reabrindo o debate sobre a compatibilidade entre determinismo e livre-arbítrio (SOBER, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria de Laplace, com suas transformadas e aplicações, oferece um meio eficiente de resolver equações diferenciais e analisar sistemas dinâmicos. Integrar essas ferramentas nos currículos educacionais de matemática e ciências pode melhorar significativamente a capacidade dos alunos de compreender e aplicar conceitos matemáticos avançados. Além disso, o uso de software interativo pode tornar o aprendizado mais acessível e envolvente. O legado de Pierre-Simon Laplace, juntamente com as contribuições de Joseph Fourier e Paul Dirac, continua a influenciar a educação moderna, mostrando a importância de métodos matemáticos robustos para resolver problemas complexos.

REFERÊNCIAS

ATTEN, K. **Applications of the Laplace Transform in Engineering and Physics**. Journal of Applied Mathematics and Physics, v. 5, n. 7, p. 1543-1552, 2017.

BOYCE, W. E.; DIPRIMA, R. C. **Elementary Differential Equations and Boundary Value Problems**. 10th ed. Wiley, 2012.

CORMEN, T. H. et al. **Introduction to Algorithms**. 3rd ed. MIT Press, 2009.

DENNIS, G. Z. **Laplace Transforms in Engineering Mathematics**. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v. 44, n. 3, p. 415-427, 2013.

DIRAC, P. A. M. **The Principles of Quantum Mechanics**. Oxford University Press, 1958.

GILLISPIE, C. C. **Pierre-Simon Laplace, 1749-1827: A Life in Exact Science**. Princeton University Press, 1997.

GLASS, L. **Introduction to Controversies in the study of chaos in biological systems**. In: *Proceedings of the American Philosophical Society*, v. 142, n. 3, p. 367-378, 1988.

HEISENBERG, W. **Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik**. Zeitschrift für Physik, v. 43, p. 172-198, 1927.

KREYSZIG, E. **Advanced Engineering Mathematics**. 10th ed. Wiley, 2011.

LAPLACE, P. S. **Essai philosophique sur les probabilités**. Paris: Courcier, 1814.

LORENZ, E. N. **Deterministic Nonperiodic Flow**. Journal of the Atmospheric Sciences, v. 20, p. 130-141, 1963.

LORENZ, E. N. **The Essence of Chaos**. Seattle: University of Washington Press, 1993.

MCCAULEY, J. L. **Chaos, Dynamics, and Fractals: An Algorithmic Approach to Deterministic Chaos**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OGATA, K. **Modern Control Engineering**. 5th ed. Prentice Hall, 2010.

OPPENHEIM, A. V.; SCHAFER, R. W. **Discrete-Time Signal Processing**. 3rd ed. Prentice Hall, 2009.

SMITH, J. **The Fourier Transform and Its Applications**. 2nd ed. McGraw-Hill, 2010.

SOBER, E. **Did Darwin Write the Origin Backwards?: Philosophical Essays on Darwin's Theory**. New York: Prometheus Books, 2010.

A EPIDEMIA DO CIBERBULLYING NAS ESCOLAS: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO

THE CYBERBULLYING EPIDEMIC IN SCHOOLS: CAUSES, CONSEQUENCES AND INTERVENTION MEASURES



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

O cyberbullying, uma forma de agressão praticada por meio de tecnologias digitais, tem se tornado um fenômeno crescente e preocupante na sociedade contemporânea. Este artigo examina as causas e consequências do cyberbullying, bem como as estratégias de intervenção e prevenção. Com base em uma revisão de literatura recente, discute-se a necessidade de abordagens multidimensionais para mitigar os impactos negativos deste comportamento. As implicações para políticas públicas, educação e saúde mental são exploradas.

Palavras-chave: Cyberbullying; Bullying, Assédio virtual; Violência escolar; Depressão infanto-juvenil.

ABSTRACT

Cyberbullying, a form of aggression practiced through digital technologies, has become a growing and worrying phenomenon in contemporary society. This article examines the causes and consequences of cyberbullying, as well as intervention and prevention strategies. Based on a review of recent literature, it discusses the need for multidimensional approaches to mitigate the negative impacts of this behavior. Implications for public policy, education and mental health are explored.

Keywords: Cyberbullying; Bullying, cyber harassment; School violence; Child and adolescent depression.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais transformou a comunicação e as interações sociais, trazendo grandes benefícios, mas também muitos desafios. Entre os desafios está o cyberbullying, uma forma de agressão realizada por meio de plataformas digitais, que inclui redes sociais, aplicativos de mensagens, e-mails e jogos online. Diferente do bullying tradicional, o cyberbullying pode ocorrer a qualquer momento, afetando vítimas de forma contínua e muitas vezes anônima. Este artigo visa explorar as causas, consequências e estratégias de intervenção relacionadas ao cyberbullying, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno e suas implicações.

A EPIDEMIA DO CIBERBULLYING NAS ESCOLAS: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO

O termo cyberbullying é uma combinação das palavras cyber (que se refere ao mundo virtual, à internet) e bullying (que significa intimidação, hostilização ou humilhação). Enquanto o bullying ocorre no ambiente físico, o cyberbullying se estende para o plano virtual. Nesse contexto, indivíduos usam redes sociais, e-mails e aplicativos de mensagens para praticar ações como exposição vexatória de fotografias, divulgação de imagens íntimas e críticas repetitivas à aparência física, opiniões e comportamento social de outras pessoas. Essa prática criminosa afeta principalmente adolescentes, mas também envolve jovens adultos.

O cyberbullying é definido como o uso intencional de tecnologias digitais para causar dano a outra pessoa. As formas de cyberbullying incluem, mas não se limitam a insultos, ameaças, disseminação de boatos, humilhações públicas e invasão de privacidade.

É preciso destacar que, devido a utilização dos meios digitais, o cyberbullying tem enorme potencial de disseminação das agressões, pois, enquanto o bullying se restringe a um espaço físico e um número restrito de indivíduos, no cyberbullying, uma agressão ou ofensa, pode se disseminar de forma extremamente rápida e atingir um número de usuários indeterminado.

Outro fator referente à natureza digital e que desafia o combate ao cyberbullying é que muitas vezes os agressores permaneçam anônimos ou, quando decidem personalizar as agressões, estas se dão grupos restritos e/ou fechados nas redes sociais, como WhatsApp, o que pode favorecer o aumento, a frequência e a intensidade das agressões.

Diante dos enormes desafios, realizar a identificação dos agressores e dos impactos gerados pela conduta nociva do cyberbullying, há necessidade de se desenvolver medidas preventivas eficazes no intuito de combater esse tipo de agressão antes que ela ocorra.

CAUSAS DO CYBERBULLYING

FATORES INDIVIDUAIS

Fatores como a busca por poder, controle e status social podem motivar comportamentos de cyberbullying. A falta de empatia e habilidades sociais também contribuem para que indivíduos recorram ao cyberbullying como meio de interação.

Quando se trata de indivíduos que ainda estão em fase de desenvolvimento, com valores e educação diferentes, qualquer característica social, física ou comportamental que os diferencie, coloca estes indivíduos como potenciais alvos de bullying e cyberbullying.

FATORES EMOCIONAIS

Os fatores emocionais se desdobram de forma especialmente peculiar nas crianças e adolescentes. Muitas vezes há grande dificuldade em verbalizar as agressões para os educadores e para a própria família.

A vergonha da exposição e o medo de retaliação em caso de denúncia acaba por desmotivar crianças e jovens a buscarem ajuda. Outras vezes, crianças e jovens, apesar do sofrimento e da dor causada pelo agressor, têm dificuldade em distinguir brincadeira de bullying e cyberbullying. É comum que amigos brinquem e caçoem uns dos outros, entretanto, muitas vezes essa zona limítrofe não fica clara para os indivíduos.

Há também casos em que crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, não possuem uma rede de apoio familiar sólida e não conseguem reconhecer nos educadores

também esta figura capaz de dirimir os conflitos armados entre os estudantes, o que pode dificultar uma atuação precoce.

A falta de satisfação com a vida está negativamente relacionada ao cyberbullying. Vítimas podem se sentir fracas ou inferiorizadas após as agressões recorrentes. Fatores emocionais podem, muitas vezes, diminuir a autoestima e aumentar o estresse pessoal gerando depressão.

FATORES SOCIAIS E CULTURAIS

O ambiente social e cultural, incluindo a pressão dos pares e a normalização da agressão em mídias digitais, desempenha um papel significativo no fomento às práticas de cyberbullying. A influência da cultura digital, onde comportamentos agressivos podem ser celebrados ou não sancionados adequadamente, também exercem papel a relevante.

O comportamento de cyberbullying pode ser influenciado, ainda, pela reprodução de condutas aprendidas com pessoas importantes para o indivíduo, como familiares ou figuras sociais significativas no seu círculo social.

A cultura digital disseminada em grande escala aos internautas também desempenha um papel expressivo, pois as interações online podem refletir e reforçar normas e valores presentes na sociedade que muitas vezes ampliam dinâmicas negativas e colocam em posição de inferioridade indivíduos que fujam destas normas. A presença ativa da família pode ser um fator protetor contra o envolvimento em comportamentos prejudiciais online.

FATORES TECNOLÓGICOS

A acessibilidade e o anonimato proporcionados pelas tecnologias digitais facilitam a prática do cyberbullying. A ausência de monitoramento e regulação adequada nas plataformas digitais permite que esses comportamentos proliferem sem que os indivíduos sejam identificados e punidos.

CONSEQUÊNCIAS DO CIBERBULLYING

IMPACTOS PSICOLÓGICOS

Vítimas de cyberbullying frequentemente enfrentam problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão, baixa autoestima e, em casos extremos, pensamentos suicidas. O impacto

psicológico pode ser profundo e duradouro. Essas agressões muitas vezes ocorrem em contextos de desequilíbrio de poder, onde certos indivíduos são percebidos como mais dominantes ou superiores.

A exposição às mensagens negativas, ameaças e difamação online pode levar ao agravamento da saúde mental. O cyberbullying ocorre durante 24 horas por dia, pois os conteúdos postados ficam disponíveis para consulta e interação sem que sejam regulados, o que impede com que as vítimas encontrem alívio. Comentários e conteúdos compartilhados online criam uma reputação permanente, afetando tanto as vítimas quanto os agressores. A constante exposição às mensagens negativas e ameaçadoras podem afetar profundamente o bem-estar emocional.

O assédio online pode minar a autoconfiança dos jovens, levando a uma percepção negativa de si mesmos. Em consequência disso, o medo de ser alvo de ataques online pode levar ao isolamento social. As vítimas podem evitar interações sociais para evitar mais sofrimento.

Além disso, o cyberbullying pode prejudicar a capacidade das crianças e jovens de se relacionarem com os outros indivíduos, pois eles podem se tornar desconfiados e receosos ao se aproximarem e ter maior dificuldade em estabelecer futuras conexões e formar novas amizades.

IMPACTOS FÍSICOS

Embora os impactos físicos diretos sejam menos comuns, o estresse e a ansiedade decorrentes do cyberbullying podem manifestar-se em sintomas físicos, como distúrbios do sono causado pelo assédio online, que pode afetar o sono das vítimas, levando a insônia.

O estresse ao qual as vítimas estão expostas constantemente também pode desencadear dores de cabeça frequentes e tensão muscular. Outros sintomas como desconforto abdominal, náuseas e diarreia também podem ser apontados como sintomas do estresse em alguns indivíduos.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Programas educativos que abordem o uso responsável das tecnologias e promovam empatia e respeito são essenciais. Campanhas de conscientização também podem ajudar a informar sobre os perigos do cyberbullying e encorajar as vítimas e outros estudantes a realizarem a denúncia. Ademais, ajudar as crianças e jovens a entenderem os limites do comportamento online e a importância de tratar os outros com respeito tem papel fundamental.

INTERVENÇÕES TECNOLÓGICAS

Outra forma de ajudar a prevenir e conter o avanço do cyberbullying é a utilização de ferramentas de monitoramento e controle parental, juntamente com políticas de uso responsável nas plataformas digitais, que podem auxiliar no combate ao cyberbullying.

Além da atuação das famílias e escola, é importante que as próprias empresas de redes sociais desenvolvam maneiras de identificar e coibir o uso de linguagem imprópria e o uso de imagens alheias que afetem a honra de outros indivíduos. Por isso, o desenvolvimento, aperfeiçoamento e implementação de algoritmos de detecção de comportamentos agressivos também pode atuar de forma bastante positiva no combate ao cyberbullying.

A criação de um Estatuto Escolar com vistas a estabelecer regras claras e em conjunto com as famílias também pode auxiliar no combate ao bullying e cyberbullying. Pois impunidade diante do comportamento agressivo apresentado pelos indivíduos dentro do ambiente escolar pode enviar uma mensagem negativa para esses sujeitos de que a escola é permissiva com este tipo de comportamento.

Por isso, em casos em que as regras forem transgredidas, os estudantes que praticarem agressões contra outros estudantes, devem ser adotadas medidas punitivas de acordo com a gravidade do comportamento, de modo que este comportamento não seja posteriormente reproduzido por outros estudantes.

Entretanto, não basta somente punir os indivíduos, o comportamento agressivo praticado tem suas causas, que devem ser identificadas e tratadas devidamente. Ensinar os estudantes a desenvolverem habilidades emocionais auxilia na criação de empatia e tolerância. A promoção de palestras e o desenvolvimento de programas que ajude os estudantes a desenvolverem mecanismos de controle emocional também pode ser útil.

O acompanhamento pedagógico e psicológico deve se estender para além da vítima. O agressor também deve passar por acompanhamento familiar e psicológico para que consiga entender as raízes do próprio comportamento e passe a identificar possíveis gatilhos emocionais.

CANAIS DE DENÚNCIA

A criação e acesso aos canais de comunicação para a realização de denúncias de casos de bullying e cyberbullying é essencial. Profissionais treinados devem saber como acolher a vítima sem expô-la. Há necessidade de saber lidar com a situação de forma segura, de modo a responsabilizar o agressor e oferecer apoio e proteção a vítima. É fundamental que, sempre que possível, seja fomentada a resolução pacífica dos conflitos, de modo a mitigar os danos causados.

APOIO PSICOLÓGICO

Oferecer apoio psicológico às vítimas e agressores é crucial. Intervenções terapêuticas podem ajudar as vítimas a lidarem com os efeitos do cyberbullying e auxiliar os agressores a desenvolverem comportamentos mais saudáveis.

As vítimas de cyberbullying frequentemente enfrentam trauma emocional devido aos ataques online. Isso pode levar a ansiedade, depressão e baixa autoestima, como já mencionado.

Já no lado oposto, os agressores devem passar pelo apoio psicológico para que consigam entender por si mesmos as razões por detrás de seu comportamento e, desta forma, iniciar o processo de desenvolvimento de empatia. O apoio psicológico também pode ajudar os agressores a mudarem seus padrões de comportamento prejudicial e ensiná-los a se relacionarem de maneira mais saudável com os outros.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora a prática de bullying e cyberbullying já ser disseminada há muitos anos, somente em janeiro de 2024 foi editada uma lei que abordou o tema. A Lei 14.811/2024 institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente.

No que se refere especificamente à prática de bullying e cyberbullying, houve a edição de dois artigos que tratam do tema, vejamos:

“Intimidação sistemática (bullying)

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

*Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos **on-line** ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:*

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave.”

Apesar da morosidade do Poder Legislativo no reconhecimento e enfrentamento às práticas de bullying e cyberbullying, a instituição da lei promove avanços significativos, pois reconhece ambas as práticas como crime e estabelece penas para aqueles que a praticarem, o que tem por finalidade desencorajar sua prática através de medidas punitivas.

Mas, como já foi discorrido no decorrer deste artigo, não basta punir o agressor, pois a prática do bullying e cyberbullying é o sintoma, não a doença. Muitas vezes a promoção das agressões pode ser reflexo da necessidade se buscar o respeito alheio, pois alguns indivíduos se tornam agressores para se sentirem respeitados ou para criar artificialmente uma autoridade. Ao diminuir o alvo, o agressor pode reforçar sua autoestima e proteger seu ego.

A insegurança pessoal pode ser outro motivo na raiz do comportamento do agressor. O cyberbullying pode ser uma maneira de lidar com sentimentos de inadequação ou medo, projetando essas emoções negativas em outras pessoas.

Aqueles envolvidos em ações de cyberbullying (agressores, vítimas e espectadores) muitas vezes enfrentam dificuldades na socialização. Esses problemas podem ter origem na infância e afetar a interação com os outros.

Políticas públicas robustas e legislação específica contra o cyberbullying são necessárias para criar um ambiente online seguro. As escolas e instituições devem ter políticas claras de combate ao cyberbullying e desenvolver mecanismos eficientes para estimular as vítimas a realizarem a denúncia. Além disso, também é importante promover o atendimento e suporte às vítimas, como proteção e prevenção das práticas de intimidação sistemática, linhas de apoio criadas pelo Estado para auxiliar as vítimas de bullying e cyberbullying no enfrentamento destas situações. Também é necessário que haja a responsabilização dos meios de comunicação, em especial, as redes sociais, pois há necessidade de criar padrões e práticas responsáveis para a utilização da plataforma pelos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cyberbullying é um fenômeno complexo que requer uma abordagem multidimensional para sua prevenção e intervenção. A colaboração entre educadores, família, legisladores, psicólogos e as

próprias plataformas digitais é essencial para criar um ambiente online seguro e saudável. Futuras pesquisas devem focar na avaliação e eficácia destas intervenções.

Também é crucial que escolas, famílias e comunidades estejam atentas a esse problema e trabalhem juntos para prevenir o cyberbullying e apoiem os jovens afetados. Conversas abertas, educação sobre segurança online e apoio emocional são essenciais para mitigar os efeitos negativos dessa forma de violência digital.

Em um mundo cada vez mais conectado, o cyberbullying trouxe questões sociais de grande relevância à tona, pois são questões que afetam o bem-estar emocional e psicológico das crianças e adolescentes. A análise das dinâmicas dessas características revela que, embora o bullying e o cyberbullying compartilhem características comuns, o cyberbullying apresenta particularidades que o tornam ainda mais insidioso. A presença incessante das tecnologias digitais e das redes sociais amplia a natureza do assédio, o que favorece com que as agressões se perpetuem.

Tanto o bullying quanto o cyberbullying trazem consequências diversas que vão além do fato imediato, impactando a saúde mental, o rendimento escolar e a qualidade de vida das vítimas. É fundamental considerar que o combate a essas práticas exigirá uma abordagem multidimensional. A educação é uma ferramenta poderosa na prevenção do cyberbullying. Programas de conscientização e empatia devem ser implementados desde a infância, ensinando as crianças sobre respeito, diversidade e importância de construir relacionamentos saudáveis baseados em respeito e tolerância à diversidade.

Adicionalmente, o apoio psicológico às vítimas e agressores é crucial para abordar as causas e consequências do cyberbullying. Por meio de intervenções terapêuticas, é possível proporcionar um espaço seguro para a discussão de emoções, comportamentos e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Por fim, todos os atores sociais têm um papel essencial a desempenhar na erradicação do cyberbullying da sociedade. Promover um ambiente digital e físico seguro e acolhedor é uma responsabilidade coletiva que pode resultar em mudanças significativas. Ao juntarmos forças, podemos criar um futuro em que o respeito e a empatia prevaleçam e contribuam para o desenvolvimento de indivíduos mais saudáveis

REFERÊNCIAS

1. [SciELO - Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde](<https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n10/3369-3379/>)

2.[Cyberbullying: Estudo Jurídico do Fato](<https://revistas.direitosbc.br/CIC/article/view/530>)

3.[Cyberbullying: do virtual ao psicológico](<https://www.scielo.br/j/csc/a/WJYc64dg9Rjxh8k4rJc53gL/?format=pdf>)

Claro! Aqui estão algumas referências bibliográficas relevantes sobre **cyberbullying** que você pode usar em seu artigo científico:

4. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2018). "Bullying, Cyberbullying, and Suicide." *Archives of Suicide Research*, 22(1), 3-4.

5. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). "Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth." *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.

6. Tokunaga, R. S. (2010). "Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization." *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

7. Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). "Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?" *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.

8. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). "Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying." *Corwin Press*.

PERÍODOS LITERÁRIOS E A FORMAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL

LITERARY PERIODS AND THE FORMATION OF NATIONAL LITERATURE



JUCÉLIA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade de Santo Amaro (2013); e Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa, pela UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos (2018); Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil (2014); Psicomotricidade, pela Faculdade de Conchas (2018); Atendimento Educacional Especializado, Faculdade São Luís (2018); Educação Especial com Ênfase em Comunicação Alternativa, pela Universidade Anhanguera (2023); Graduação Letras Libras, pela Uniasselvi (2024); Pós graduação Libras pela Faconnect (2014); Professora de Educação inclusiva na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata realiza um estudo sobre a formação da literatura nacional e os períodos literários, principalmente o Romantismo e o Modernismo que foram inspiração para a construção de uma identidade nacional, ensejando o surgimento de outros períodos literários. O objetivo principal deste artigo é falar sobre os períodos literários. Dentre os objetivos específicos, tratar sobre a formação da literatura nacional; descrever os principais movimentos literários; refletir sobre a formação da identidade nacional que desejava se afastar da MetrÓpole. A importância do tema implica no fato de que através da formação da literatura nacional formou-se também a identidade e a personalidade cultural do povo brasileiro, distanciando-se de Portugal e celebrando as características e riquezas de um país até então em formação.

Palavras-chave: Períodos Literários; Formação cultural; Identidade nacional.

ABSTRACT

This article deals with a study of the formation of national literature and the literary periods, mainly Romanticism and Modernism, which were the inspiration for the construction of a national identity, giving rise to the emergence of other literary periods. The main aim of this article is to talk about literary periods. The specific objectives are to discuss the formation of national literature; to describe the main literary movements; and to reflect on the formation of a national identity that wished to distance itself from the Metropolis. The importance of the subject is that through the formation of national literature, the identity and cultural personality of the Brazilian people was also formed, distancing itself from Portugal and celebrating the characteristics and riches of a country that was still being formed.

Keywords: Literary periods; Cultural formation; National identity.

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira não surgiu de um referencial nacional único buscando inspiração (imitando muitas vezes) as diversas literaturas do ocidente da Europa. Durante o período da independência do Brasil, datada de 1822 surgiu um movimento teórico nacionalista que demonstrava sua insatisfação por este dado evidente e de toda forma procurou minimizá-lo, dando destaque ao que parecia ser original, de diferente, chegando ao ponto de rejeitar o parentesco de modo a evidenciar um estado ideal de começo absoluto não tendo nenhuma ligação com outras culturas literárias, principalmente a europeia.

Sob um determinado ponto de vista é até perfeitamente justificável e legítimo exprimir esse desejo tão forte e muitas vezes patético de identidade fruto de uma nação que emergia que surgia como pátria legítima e que alimentava desconfianças do próprio ser e aspirava sistematicamente o reconhecimento das demais nações amigas.

Assim, com o passar dos anos ficava cada vez mais evidente que a literatura brasileira era uma modificação influenciada pelas condições do Novo Mundo, mas que organicamente falando estava intimamente ligada ao conjunto de literaturas ocidentais. E, é por essa razão que a definição de “início” torna-se muito relativo e diferente do mesmo fato nas literaturas já consolidadas ou matrizes. Basta lembrar que a literatura portuguesa ou mesmo francesa foram sendo construídas e moldadas lentamente, simultaneamente à formação de seus respectivos idiomas.

Com isso, denota-se que língua, sociedade e literatura se fundem em um processo contínuo, afinando-se mutuamente e atingindo aos poucos a consolidação e a maturidade – fato este que não ocorria com as literaturas emergentes do Novo Mundo.

O choque cultural e essa “negação consciente” das raízes se deu no momento da descoberta e ao longo do processo de colonização onde línguas e literaturas já maduras e consolidadas foram impostas em um ambiente diferente, povoado por povos de outras raças, caracterizados por modelos culturais próprios e peculiares incompatíveis com as formas de expressão de seus colonizadores. O exemplo brasileiro, povos autóctones eram primitivos vivendo em culturas rudimentares. Esse fato ocasionou um processo brutal de imposição assim como aconteceu também no México, da América Central e das grandes civilizações andinas.

Com isso, é fácil compreender que a sociedade colonial brasileira, (conforme o desejo e a imaginação romântica nacionalista) um prolongamento das culturas domésticas (locais) mais ou menos fragmentadas.

O que se passou na verdade, foi uma transmutação de leis, costumes e de toda sistemática da metrópole e dos principais centros europeus e foi a partir dessa enormidade e diferença cultural que surgiu a sociedade brasileira e a consolidação de sua formação que a todo momento experimentou o choque entre culturas rudimentares e primitivas com formas avançadas e requintadas. Com isso, a literatura nacional e os períodos literários não “nasceram” aqui: vieram concebidas de fora para transformar-se à medida que se formava em uma nova sociedade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, este projeto visa: “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural 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, 2018, p.61)”.

A FORMAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL CONCEBENDO OS PRIMEIROS PERÍODOS LITERÁRIOS

Fatos evidenciam que partindo de meados do século XVIII surgiu uma prévia, um rascunho da literatura como fato inerente a identidade nacional por meio de inúmeras produções individuais, mas de pouquíssima expressão.

Com o movimento de conscientização intelectual por parte de grupos mais abastados culturalmente da sociedade e o reconhecimento de um passado literário local, aliado a maior receptividade por parte da sociedade, mesmo que tímidas e pouco numerosas, começam a moldar a articulação de fatos literários. Foi este o ponto culminante e decisivo da literatura nacional no século XVIII, que tinha por base o movimento das Academias e cujo coroamento e celebração seria a plena consciência da autonomia no século XIX.

Com o surgimento da Academia dos Renascidos, fundada em 1759, na Bahia, enseja-se uma articulação entre o norte e o sul do país com a troca de ideias cultas.

Esta teve como orientação o espírito retórico, que já não tinha predominância na Academia Científica, fundada em 1771 no Rio de Janeiro, não por magistrados e proprietários rurais, mas por médicos interessados no conhecimento racional da natureza e sua conseqüente exploração em prol do bem coletivo.

Transformada em 1786 com o nome de Sociedade Literária, ela durou até 1795, quando foi fechada sob a alegação de que os seus membros pregavam doutrinas subversivas, baseadas em Rousseau, Mably e os enciclopedistas franceses. Já então os intelectuais da Colônia estavam acertando o passo com a Filosofia das Luzes, a que se ligou de certo modo a transformação estética conhecida em Portugal e no Brasil sob o nome de Arcadismo.

Ela começou em Lisboa na Arcádia Lusitana (1756) e teve como objetivo combater o artificialismo, a falsa argúcia e o palavreado ocioso a que haviam chegado às tendências barrocas na sua fase de decadência.

Enquanto isso, na cidade do Rio de Janeiro e nas principais da Capitania mineira o movimento cultural e literário mais característico e condizente com a realidade local ocorreu a partir do século XVIII e início do século XIX já norteados pelas aspirações de independência. Fato este que culminou na prisão, desterro e processo de poetas arcádicos que se posicionavam criticamente em relação ao Governo Português.

Trata-se de um momento de grande amadurecimento para o Brasil que, por fim, adquire contorno geográfico bem similar ao que tem hoje e a proliferação de núcleos de povoamento surgem em todas as regiões embora a população ainda fosse pouco numerosa e se concentrasse em grande maioria no litoral.

Esse amadurecimento teve como resultado a um contingente de homens cultos que atuaram tanto aqui quanto na Metrópole – como sacerdotes, naturalistas, administradores, matemáticos, poetas e publicistas constituindo-se no primeiro grande conjunto de brasileiros com condições de parer com os naturais de Portugal.

Saliente-se que na literatura destaca-se um contingente de poetas naturais das Minas Gerais e do Rio de Janeiro, quase todos revestidos de um espírito renovador da Arcádia Lusitana, e alguns legitimamente modernos pela escrita e atitude mental.

Fica clara e premente a necessidade de se estabelecer um “espírito nacional” conforme preleciona Cândido (1981), participando da formação da literatura brasileiro de modo que o requisito se torna um critério fundamental para que determinada obra seja considerada digna de fazer parte da história literária nacional, conforme se verifica em Antônio Cândido na sua obra “Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos” (1981).

O autor menciona que para que exista de fato uma literatura é necessário escritor consciente de sua missão e que estes tenham condições de consolidarem uma obra que estimule a formação de um público, de modo que esses elementos assegurem a “continuidade literária” Cândido (p. 24, 1981).

Em outras palavras, a não-ruptura das obras com seu público, moldando assim todo um sistema literário.

Ainda em Cândido (p. 26, 1981), a literatura propriamente dita não apresenta esses elementos já consolidados (obra-público-autor) e não possui condições de emoldurar um sistema não passando dessa forma, de uma simples manifestação literária.

O autor indica o período do Romantismo o momento que marca o início da literatura brasileira no século XIX, uma vez que é aí que autores voltam seus trabalhos para a realidade local de nosso país.

No contexto dessa visão, o Romantismo efetivamente construiu um compromisso de formação cultural e literária com a nação também para outros períodos da história literária. Cumpre lembrar que Mário de Andrade, que foi um dos mais importantes autores do Modernismo, afirmou a necessidade do povo brasileiro “*experimentar e viver o Brasil não apenas em sua realidade física, mas na sua emotividade histórica também*”, apud Santiago (p. XLI).

Saliente-se que a missão dos pensadores brasileiros (insere-se aí escritores e pensadores de cultura de forma abrangente) vislumbram sempre um horizonte de reflexão a oposição entre o local e o universal. Nesse contexto o escritor romântico, renega toda e qualquer forma de complexo de inferioridade em relação à Metrópole não copiando suas ideias e formas de expressão, realizando então uma reflexão acerca dos valores e particularidades nacionais em suas obras. Nesse sentido, ressalta Santiago citado por Cândido (p. 27, 1981) que:

Esse "esforço de glorificação dos valores locais" é segundo Candido, "fruto de condições históricas" (CANDIDO, p.27), de um desejo de desenvolver autonomia e unidade quando o Brasil deixou de ser colônia e se tornou nação. Isso impõe à consciência brasileira a necessidade de construir uma identidade nacional, tornando-a a missão de todo o escritor.

Denota-se que o conceito de que a literatura brasileira deve ser interessada foi expressa por toda a nossa crítica tradicional, desde Ferdinand Denis e Almeida Garret, a partir dos quais tornou-se brasilidade, isto é, a presença dos elementos descritivos locais como traço diferencial e valor segundo Cândido (p. 28, 1981) em sua obra sobre a formação da literatura brasileira.

Partindo desse princípio de que os principais autores literários nacional se apoderaram da missão de construir a identidade nacional embasada em uma consciência histórica de cunho imperativo, de tal modo que se pode correr o risco de um círculo vicioso uma vez que essa missão pode ser considerada como critério de avaliação das obras nacionais tanto pela crítica quanto pelas histórias literárias.

Assim, o comprometimento da classe intelectual brasileira e a preocupação em se construir uma identidade nacional transforma a nossa literatura é um instrumento importante de divulgação do pensamento e da forma de expressão nacional. Mesmo que em alguns momentos essa postura limitou a imaginação dos escritores preocupados em retratar a realidade local,

esquecendo-se um pouco da imaginação inerente à literatura. Embora autores apontem essa fragilidade imaginativa de nossa produção literária como algo comprometedor ressalte-se que esta mesma postura favoreceu a expressão de um conteúdo humano.

Finalmente, toda essa manifestação e a postura frequentemente contrária as manifestações literárias da metrópole contribuíram significativamente para a eficácia estética, a formação e a personalidade da literatura nacional.

Com relação ao Barroco, ocorreu uma crítica fortemente acatada principalmente pelos portugueses dado sua origem espanhola e a sistemática preocupação com a “importação cultural (...) que se somava à dominação política” conforme preleciona Coutinho (1981, p. 40) o que estimulou a condenação e a repulsa desse estilo literário.

Assim, segundo Coutinho (p.19, 1981) o sentimento de nacionalismo e o anseio pela libertação de Portugal que nascia desde o princípio fez com que os brasileiros procurassem modelos que não fossem de Portugal e encontrando no Barroco espanhol uma forma de reação contra o jugo português. Há, portanto, no Barroco uma preocupação de natureza nativista.

Logo, um dos principais motivos pelos quais Cândido afirmou que a literatura brasileira teve sua formação no Romantismo, segundo ele, é por causa da distinção entre “formação” e “autonomia” que teria acontecido tão somente durante o período do Romantismo, mas a formação da literatura teria tido início muito antes, ainda no Barroco.

Não podemos deixar de mencionar também o “Realismo”, uma corrente literária compreendida entre o Romantismo e o Modernismo, com um curto período de duração, entre 1860 (aproximadamente) e início do século XX, este período deixou de lado o subjetivismo e nacionalismo do Romantismo, para retratar uma identidade nacional falida e sem moral, podemos citar vários autores que deixaram legado, como Manuel Antônio de Almeida e Aluísio de Azevedo, mas seu expoente máximo que passou pelo romantismo e destacou-se no realismo foi Joaquim Maria Machado de Assis, considerado um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos.

O nacionalismo, o índio como herói nacional, no Realismo são substituídos pela análise crítica de uma sociedade entregue a corrupção moral, a exemplo disso podemos citar “O cortiço”, obra que deixa explícito a convivência em um ambiente de conturbações morais e exploração humana, explicitando a sociedade da vigente da época.

UMA ANÁLISE DO ROMANTISMO E DO MODERNISMO

No período que marcou os primeiros ensaios e escritos literários brasileiro, verifica-se que em relação a afirmação da identidade nacional esteve diretamente correlacionada com o aspecto autóctone e ao português no que diz respeito à supremacia que incida do segundo em relação ao primeiro. Com isso tanto a língua quanto a doutrina religiosa que era absolutamente imposta pela presença do

colonizador português se caracterizaram por sua implacabilidade o que resultou numa marginalização da linguagem e de diversos elementos culturais naturais brasileiros.

A partir daí emerge uma nova identidade, que tinha como característica primordial o fato de constituir-se como tipicamente portuguesas e por não refletir de forma alguma as expressões e tradições culturais dos povos que antes da chegada dos portugueses aqui habitavam.

Assim, os escritos datados do período colonialista foram utilizados para promover a consolidação tanto de ideias quanto de ideais inspirados nos colonizadores. Apenas depois da independência do Brasil é que surgiram as

primeiras manifestações literárias de caráter essencialmente nacional, a partir do movimento estético romântico.

Verifica-se bastante intenso um verdadeiro sentimento de nacionalismo que nasceu com o Romantismo, manifestando-se como uma forma de tentar promover a minimização da influência europeia e assim promover a propagação de um processo de abasileiramento cultural na sociedade. Certos autores, a exemplo de José de Alencar, direcionavam seus discursos e suas ideias para a promoção da valorização principalmente dos símbolos nacionais, destacando-se entre estes a natureza e o índio, de modo que ele se tornara um mito, ainda que fosse de maneira utópica.

Posteriormente, aconteceu o denominado movimento Realista, como já citamos, seguido do período Modernista.

O período Modernista iniciou-se com a “Semana de Arte Moderna”, exatamente nos dias 13,15, e 17 de fevereiro de 1922, apadrinhada pelo romancista Graça Aranha ao lado de jovens revolucionários como Oswald e Mário de Andrade, Manuel Bandeira entre outros, mais uma vez emergiu o anseio pelo estabelecimento de uma identidade nacional singular. Novamente o índio se transformou no protagonista dessa história. Entretanto não se vê exatamente a pureza do Romantismo, que atualmente dá lugar a uma miscigenação cultural.

Dessa forma, o discurso literário que apareceu a partir dos modernistas instaurou uma série de expressões já brasileiras e que são oriundas da mesclagem étnica que no Brasil se instalou a partir do europeu, do negro e do índio.

É importante dizer que a caracterização da personalidade da identidade essencialmente brasileira sempre teve lugar de destaque em relação aos estudos literários no país, principalmente no período que compreende os séculos XIX e XX, respectivamente a partir dos movimentos estéticos Romantismo e Modernismo.

Uma vez preservadas as suas especificidades, tratou-se de um período de movimentação bastante intensa uma vez que ficou estabelecido no amago destas a busca por uma definição de caráter essencialmente literário de modo que houvesse o reflexo da essência cultural nacional.

A literatura segundo a definição de Cândido (2009, p. 35), “representa um veículo para dar legitimidade ao conhecimento da realidade local”. Isso implica em ser o ponto inicial para o projeto nacionalista que teve seu começo a partir do Romantismo e, de um certo modo, encontrou seu apogeu no transcorrer do Modernismo (CANDIDO, 2009, p. 328).

Encontrando-se localizada numa temporalidade que abrange 300 anos de história e colonização, onde encontra-se imersa também a vida dos indígenas, denota-se que esta foi brutalmente transformada.

A presença estrangeira dita “civilizada” tratou de compelir estes a sua cultura, seus costumes, sua religião, sua língua. Cuida está “imposição brutal” de tais elementos “que contaminaram o pensamento selvagem” tendo como

resultado mais visível a substituição de sua língua e do sistema sagrado segundo preceitos baseados no modelo europeu, “apagando traços originais, ocasionando esquecimento da origem”.

Tal apropriação em relação ao espaço sociocultural por meio do colonizador transformou a jovem nação em duplicação do modelo europeu, única regra válida de civilização (SANTIAGO, 2000, P. 14). Enquanto consequência dessas ações encontra-se a inevitável perda de sua identidade e do status de pureza. A partir disso, uma nova modalidade e Identidade se configurou transformando os indígenas em copias fiéis do padrão europeu que passou a ser utilizado como instrumento de monitoramento e cerceamento cultural impedindo que outras vozes representativas emergissem.

A partir da independência, aconteceu uma óbvia desestabilização identitária que pode ser notada no círculo intelectual nacional, e que se caracterizou pelo movimento estético literário romântico cujos indícios de uma literatura de caráter nacional se formou.

Na opinião de Cândido (2009, p. 46), denota-se que a literatura nesse período enfrentou um processo de abasileiramento a partir de “uma tomada de consciência que se estabelecia como posição pré portuguesa ou mesmo anti portuguesa”.

Nesse sentido,

Descrever costumes, paisagens, fatos, sentimentos carregados de sentido nacional, era libertar-se do jugo da literatura clássica, universal, comum a todos, preestabelecida, demasiado abstrata – afirmando em contraposição o concreto espontâneo, característico, particular. (CANDIDO, 2009, p. 333).

Assim, partindo de uma ótica literário, o Romantismo brasileiro cuidou de implicar em enormes avanços, buscando romper normas gramaticais e literárias portuguesas e promovendo a valorização de elementos da terra, em um sentido ideológico enquanto ocorria a revalorização desta influência.

Dando sequência a herança estabelecida pelas grandes potências ocidentais da época, elas se valeram de um “mito fundacional” conforme a opinião de Hobsbawm e Ranger citados por Hall, (2006) onde o

índio brasileiro de certa forma foi sacralizado, tornando-se assim um personagem lendário.

A partir daí o fascínio, a dependência e negação constituem importantes contradições que podem ser percebidas nos escritos produzidos no decorrer do período romântico, mais especificamente nos romances indianistas de José de Alencar que celebra a figura do indígena como símbolo da origem do povo.

O período literário conhecido como indianismo literário teve seu início a partir do Romantismo e constituiu um elo focado na formação da identidade. Implicava em uma mescla de realidade e ficção que iria fornecer os meios para a criação de uma série de tradições culturais locais, constituindo-se

fator fundamental para que ocorra o fato a afirmação e a legitimidade do que se compreende por identidade nacional.

Nesse sentido, preleciona-se em Bhabha (2007) com relação a esse processo que se descreve da seguinte forma,

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". (BHABHA, 2007, p. 21).

Ocorre que toda essa conjuntura que se preleciona das afirmações de Bhabha, tal "invenção da tradição", traços culturais, mitos, memórias e

histórias foram sendo reelaboradas e formando um tipo de espírito nacional, mesmo que fosse ficcional (BHABHA, 2007, p. 21).

Um aspecto muito importante a ser destacado diz respeito a valorização das características locais, assim como a forte influência que os europeus acentuaram de forma premente, principalmente por conta de se tratar da escola dos intelectuais do período romântico.

Outro período foi o modernismo que destacou uma forma diferente de olhar o sentimento de nacionalidade. Dentre os destaques foi a ausência do caráter de pureza e essencialidade que foi visto constantemente no período do Romantismo e que agora não existe mais. No período do Modernismo, o que se comprova é a negação dessa pureza e a valorização de uma cultura que se firmou a partir das várias contribuições raciais que formaram a sociedade brasileira.

A partir disso, incorre num processo dialético que se sucedeu entre localismo e cosmopolitismo, o Modernismo ainda que de sua aceitação e valorização em relação a determinadas peculiaridades e aspectos locais, busca sua inspiração nas correntes literárias vanguardistas da França e da Itália de modo a ganhar projeção internacional.

Ocorre que para compreender que não era mais possível lançar mão da tradição num contexto de cultura secular, como aconteceu durante a Idade Média, era preciso buscar elementos provenientes de outras culturas, a exemplo das estrangeiras como forma de configurar sua cultura literária e artística e, ainda, dessa forma projetar-se no âmbito internacional.

Com isso, ao passo que os românticos procuravam a origem nacional no seio da pureza do índio, no Modernismo, tem-se como características antes descritas enquanto inferiores, com latinidade, mestiçagem e a partir disso, o Brasil enquanto país tropical não mais era um motivo para constrangimentos. O fato é que um certo sentimento de acolhimento fez com que, no Modernismo "as nossas deficiências supostas ou reais, fossem interpretadas como superioridade" (CANDIDO, 2006). Infere-se dessa forma que o Modernismo foi muito além de um movimento literário configurando-se essencialmente como um movimento ideológico, partindo de que outros se seguiam no campo das ciências sociais. (CANDIDO, 2006, p. 137).

Considera-se que o Modernismo foi um dos movimentos de maior importância para nossa Literatura, porém logo em seus primórdios não foi o que aconteceu, foi recebido com repúdio e forte crítica contra suas ideias revolucionárias, a semana de arte moderna, foi recebida pela elite burguesa sobre muitas

“vaías” e xingamentos, segundo a crítica seus ideais não durariam muito, pois tratava-se de uma sociedade cultural tradicional e fechada a novas ideias, privilegiava-se a perfeição da forma literária e o novo formato das artes, principalmente literária, causou grande estranhamento, vindo a ser aceitos tempos depois.

O valor que creditamos a seus autores, na época “rejeitados”, hoje podemos reconhecê-los como inovadores e portadores de uma brilhante inovação literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ao final do presente trabalho é possível concluir que com as inúmeras propostas críticas com relação ao início da literatura nacional, mostra-se necessário que o leitor faça um passeio pelas principais obras de nossa história literária a fim de melhor visualizar o tema proposto nesta pesquisa de conclusão de curso.

Verifica-se que os estudos detalhados dos períodos literários garantem um panorama mais amplo da formação da literatura nacional, suas inspirações, suas aspirações e como elas retratam o pensamento de uma época muito importante de nossa história.

O estudo dos períodos literários visa a compreensão de uma expressão cultural maior de nosso povo, de nossa sociedade e sua conseqüente formação em busca de uma identidade nacional.

Conclui-se também que o anseio de distanciar-se da metrópole e de suas imposições culturais e ideológicas contribuiu significativamente para a formação da identidade nacional e o compromisso do escritor brasileiro com essa questão, colocou em risco a anacronia interpretativa como aconteceu no fato do “sequestro do barroco brasileiro” uma vez que há uma forte influência de pressupostos românticos na configura da identidade literária nacional.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. São Paulo; Rio de Janeiro: FAPESP: Ouro sobre Azul, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

COUTINHO, Afrânio. **Formação da Literatura Brasileira**. In: _____. *Conceito de Literatura Brasileira*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PÉCORA, Alcir. Vieira, **o Índio e o Corpo Místico**. In: _____. *Tempo e História*. São Paulo: Cia das Letras & Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

ROUANET, M^a Helena. **Deitado em Berço Esplêndido**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SANTIAGO, Silvano. **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002. v.1.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaio sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE E O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

CHILD DEVELOPMENT, PSYCHOMOTRICITY AND THE WORK OF THE PSYCHOPEDAGOGUE



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 psicomotricidade está atrelada a conduta motora, expressão do amadurecimento e desenvolvimento da totalidade psicofísica do sujeito. A psicomotricidade também é um componente essencial no desenvolvimento humano, na qual a dinamicidade da motricidade reflete diretamente no corpo, bem como em todos os movimentos finos ou amplos. Sendo assim, a organização interna do sujeito, em alguma medida, reflete diretamente em sua organização externa, envolvendo todos os possíveis movimentos corporais. Pretendemos aqui falar da psicomotricidade em seus aspectos gerais, a importância do seu entendimento amplo no campo da educação infantil e o trabalho do psicopedagogo como apoio para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento infantil; Psicopedagogo.

ABSTRACT

Psychomotricity is linked to motor behavior, an expression of the maturation and development of the subject's psychophysical totality. Psychomotricity is also an essential component in human development, in which the dynamism of motor skills reflects directly on the body, as well as on all fine or broad movements. Thus, the subject's internal organization, to some extent, reflects directly on their external organization, involving all possible body movements. We intend here to talk about psychomotricity in its general aspects, the importance of its broad understanding in the field of early childhood education and the work of the psychopedagogue as a support for child development.

Keywords: Psychomotricity; Child development; Psychopedagogue.

INTRODUÇÃO

Talvez o mais importante a ser dito é que a psicomotricidade tem por um dos principais princípios possibilitar ao indivíduo o reconhecimento do seu corpo enquanto imerso em uma dinamicidade de relações na realidade, buscando o adequado entendimento destas relações internas e externas, tornando-se então sujeito transformador desta mesma realidade, por meio do movimento e da ação.

A psicomotricidade está ligada a conduta motora, desenvolvimento da totalidade psicofísica do sujeito e expressão do amadurecimento e, cabe a partir de agora especificar alguns dos vieses do desenvolvimento a partir da perspectiva da psicomotricidade. Também admite-se a psicomotricidade como um componente essencial no desenvolvimento humano, na qual a dinamicidade da motricidade reflete diretamente no corpo, bem como em todos os movimentos amplos ou finos. Sendo assim, a organização interna do sujeito, em alguma medida, reflete diretamente em sua organização externa, envolvendo todos os possíveis movimentos corporais.

Todas as percepções de quaisquer tipos de estímulos, captados através dos sentidos e as respectivas ações daí decorrentes são formas do sujeito agir sobre o mundo, a partir dos movimentos do corpo; ao mesmo tempo que, em reciprocidade sincrônica e correspondente, o mundo age sobre o sujeito. Daí o caráter fundamental da psicomotricidade no desenvolvimento, pois esta interação entre o sujeito e o mundo por meio do movimento-ação está diretamente relacionada ao desenvolvimento intelectual-cognitivo, emocional e psicológico, constituindo por sua vez, a personalidade.

Nesse contexto, vamos abordar o quanto é importante entender sobre a psicomotricidade no desenvolvimento da criança, em especial na escola, onde o entendimento abrangente sobre todas as etapas do desenvolvimento são de extrema importância para o trabalho educativo. Para compreender este tema com abrangência abordaremos questões sobre o desenvolvimento infantil e a importância do trabalho do psicopedagogo na formação integral da criança.

A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Alguém ao ler estas linhas pode sentir falta a essa altura do texto e se perguntar sobre a influência da psicomotricidade sobre o fator físico. Sim, ela é evidente e importantíssima sobre esse fator, mas não será o foco desta pesquisa. Pode-se sim, fazer alguma referência ao aspecto físico, uma vez que é aquele mais elementar ao se falar em movimento, mas o principal interesse deste trabalho é apresentar a relação da psicomotricidade com o desenvolvimento cognitivo, que irremediavelmente passa por aspectos emocionais e psicológicos.

O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo a base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectual que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento estabelecer, desenvolver e operar; o afeto que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo (KIRILLOS e SANCHES, 2004, p. 167).

A consideração que podemos fazer sobre o aspecto físico é que o movimento apresenta uma grande significação em si mesmo, pois ao se efetivar, o indivíduo apresenta uma considerável agitação orgânica e um hiper tonicidade, a qual gera uma atividade interna complexa e gera uma relação com o meio ambiente, mas que não cabe aqui entrar em pormenores. Mas o mais importante para esta pesquisa é considerar o movimento mecânico, físico, enquanto um elemento básico da reflexão humana, que por conseguinte, surge enquanto fundamento sociocultural e dependente de um contexto histórico e dialético.

Este é nosso interesse porque não estamos pensando o movimento em sua essência orgânica-biológica ou mecânica, mas antes em relação à dinâmica da organização social. A concepção de movimento que mais se interessa aqui é aquela expressa pelas palavras de Fonseca (1988): "O movimento humano é construído em função de um objeto". A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo".

Nesta medida, a psicomotricidade é concebida na perspectiva do relacionar-se através da ação, como uma forma de tomada de consciência do corpo em sua completude e complexidade, em suas diversas dimensões: mental, social, emocional etc., o reconhecimento da inseparabilidade entre pensamento, ou atividade cognitiva, se preferirem, e a atividade motora (movimento).

Ao fim e ao cabo, como nos diz Vitor Fonseca, a psicomotricidade é a tradução da solidariedade profunda entre atividade psíquica e atividade motora. Ainda, é a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre o sujeito e o meio, sendo um instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa.

A psicomotricidade em sua ação, de educação do movimento, indubitavelmente, exige o exercício da inteligência. É muito evidente essa relação do desenvolvimento motor e da ação motora com a atividade cognitiva; mas não envolve apenas essa dimensão. Considerando-se a ludicidade como um dos artefatos mais recomendados para as práticas de desenvolvimento motor, evidencia-se também a afetividade concorrente para a efetivação deste processo.

Freitas (2008) nos oferece conceituações da organização do corpo a partir de três aspectos, nos auxiliando no entendimento destas funções da psicomotricidade que estamos falando até aqui: Imagem corporal: sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação ao seu próprio corpo; Esquema corporal: imagem esquemática do próprio corpo, que só se constrói da experiência do espaço, do tempo e do movimento, e; Consciência corporal: reconhecimento, identificação e diferenciação da localização do movimento e dos inter-relacionamentos das partes corporais e do todo. Completa Brikman (1989, p. 16): "A expressão corporal funcionaliza a linguagem do corpo em suas estruturas, componentes e desenvolvimentos".

O que estes autores estão nos falando só se efetiva se a linguagem da expressão corporal estiver em sintonia com a exploração do meio como experimentação física e mental, em sentido de estimulação e aprimoramento de suas habilidades de modo global, como por exemplo, a imagem corporal, a coordenação motora grosseira e a noção de espaço e esquema corporal. Importante especificarmos que estes não são processos aleatórios ou desorganizados.

A efetividade da psicomotricidade está umbilicalmente atrelada às etapas do desenvolvimento humano. Ainda que a personalidade e subjetividade constitua características particulares a cada sujeito e que a influência do ambiente ou cultura tenha sua importância, existe uma ordem cronológica orgânica que deve ser considerada. Não se está afirmando que as etapas do desenvolvimento sejam absolutamente estáticas e determinantes; é reconhecido que fatores como o ambiente social, cultural, educacional etc., pode moldar de várias maneiras o desenvolvimento motor, ampliando-o ou limitando-o; apenas está considerando estas etapas como influentes no processo.

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. Sobre a confluências desses aspectos, Oliveira (2000) faz a seguinte consideração:

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 2000, p. 34).

Para que não reste dúvidas, esta abordagem defende que existe uma sequência considerada normal ou natural nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora que, por conseguinte, existem maneiras mais adequadas para atender o sujeito neste processo.

Esta linha de estudo advoga que o desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, sendo todas as atividades neste sentido, de educação motora, impregnadas de sentido, pois o sujeito vai responder aos estímulos propostos por esses atos, ordenando os pensamentos e elaborando atos motores conforme as demandas apresentadas. Mas como ressalva, vale ressaltar que é sabido que fatores externos, como o ambiente natural, o contexto social e as relações daí emanadas, também podem exercer influência imensurável no processo de maturação e desenvolvimento do sujeito.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

O campo de atuação da psicopedagogia não se limita ao ambiente escolar, tratando também de contextos sociais e familiares, experiências vivenciadas dos sujeitos e fatores intrínsecos como emocionais, afetivos, neurológicos e cognitivos. Sendo assim, cabe à psicopedagogia atuar sobre fatores que possam perturbar os processos de ensino-aprendizagem, antes que essa perturbação se efetive de fato, como na organização física e espacial do ambiente escolar, nas políticas e metodologias pedagógicas e didáticas, com as famílias e na dinâmica social do entorno da Unidade Escolar.

Por conseguinte, pode-se inferir facilmente que a psicopedagogia enquanto áreas de conhecimento, realiza-se enquanto tal, incondicionalmente, desde que seja concebida a partir da

perspectiva interdisciplinar. E se essas são afirmações válidas, o recurso investigativo da psicopedagogia precisa ser contínuo e progressivo, amplo e integral.

A atuação pontual e isolada em determinado aspecto da dinâmica de ensino-aprendizagem não é efetivo nem desejável. Falando-se em Educação, processos de ensino-aprendizagem e psicopedagogia, evidenciando complexidade envolvida, a atuação precisa ser necessariamente contextualizada, contínua e progressiva.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de ensino-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. Já no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projeto no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou do próprio ensino (Bossa, 1994, p. 23).

E se é contextualizada, significa dispensar atenção ao cognitivo, emocional, relações e interações sociais e familiares: “Os instrumentos a serem utilizados devem prever provas, observações, entrevistas; e todos estes procedimentos devem estar contextualizado com a realidade do aluno e do processo de ensino-aprendizagem” (Bastos, 2001, p. 217). O que está se afirmando aqui é que a competência do psicopedagogo está nos mais variados e diferentes campos de atuação e ação que constitui a psicopedagogia; isso porque, a Educação é integral e para que esta Instituição social seja adequadamente compreendida, cumpra sua responsabilidade e atenda as demandas sociais, precisa ser concebida enquanto uma, complexa e indivisível.

Na mesma esteira, Pais (1999, p. 9), corrobora com nossa afirmação, ao defender que na medida em que os envolvidos no processo de ensino na escola se organizam em sentido de questionamento das práticas tradicionalistas retrógradas, transforma-se não apenas suas práticas docentes isoladamente, mas transforma a própria conjuntura de interações, relações e mentalidades: “(...) de uma forma geral, há um descontentamento com o ensino em todos os níveis de escolaridade; seu significado real, a sua função no círculo escolar passam a ser questionados e pesquisados de uma forma mais consciente, pontual e contextualizada.”

Esta prática da qual tomamos partido aqui é aquela que sugere a criança a construção de uma linha de raciocínio a partir da demonstração, evitando que os conteúdos se tornem o foco do processo. Em Almeida (2000) a tecnologia em sala de aula tem o seu principal significado quando incita o aluno a:

Aprender a aprender; ter autonomia para solucionar as informações pertinentes à sua ação; refletir sobre uma situação-problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la; refletir sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações; buscar compreender os conceitos envolvidos ou levantar hipóteses (Almeida, 2000, p. 110).

Ainda nessa direção, de uma educação libertária e emancipadora, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar comprometidos com suas responsabilidades. Deve-se ressaltar que os elementos principais de qualquer processo de ensino-aprendizado, mesmo aquele escolarizado, são os sujeitos. E para que as potencialidades externas constituam alguma relevância, os sujeitos precisam reconhecer os princípios e significados da educação.

Cada um dos sujeitos participantes do processo tem uma função definida, em que se deve atender as especificidades de cada um dos envolvidos no processo, de tal forma que, em dimensão macrocós mica das relações escolares, todas as ações sejam articuladas em sentido do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando, tendo por uma de suas perspectivas a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

Essa perspectiva que se advoga aqui é a mesma do construtivismo coadunada com a perspectiva do interacionismo simbólico, que propõe uma ideia de conhecimento construído de forma compartilhada e flexível, em que ao mesmo tempo se aprende e se constrói conhecimento a partir de trocas autônomas entre os sujeitos, mas também em interação com o meio que o cerca, sempre considerando o contexto social, e mais especificamente, considerando o nicho social do sujeito e no qual a escola está imersa, para que esses conhecimentos construídos de forma compartilhada também possam exercer o papel de saberes compatíveis ao contexto social.

Corroborando o pensamento acima, Seymour Papert (2008) denomina de construcionismo, a interação quando o aluno está adquirindo conceitos do mesmo modo que adquire quando interage com o objeto, como diz Piaget. Assim, o uso do computador no paradigma construcionista deve ser usado como uma ferramenta que facilita a descrição, a reflexão e a depuração das ideias. Necessário se faz a mudança de paradigma por parte do professor para que contribua na formação de pessoas capazes de criar, pensar e construir. Assim, é importante que o uso pedagógico do computador seja planejado de forma a considerar o aluno como centro do processo (Moraes, 2006, p. 18).

Ratifica-se que o posicionamento assumido nessa pesquisa segue estes princípios, de escola libertária e emancipadora dos sujeitos, e é importante que se pontue tal defesa, isso porque, se enfatiza a necessidade de valorização da subjetividade do educando, no sentido de considerar sua bagagem de vivências e experiências, ou seja, considerar o seu contexto social e sempre reconhecendo nele um sujeito histórico que atua e transforma realidade, produzindo e preservando a cultura.

Esta é a ideia de escola libertária e emancipadora que reconhece as crianças enquanto centralidade e se coloca enquanto instituição social de defesa do pensamento livre, reflexão crítica e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que seja mais inteligível, pode-se considerar esses termos na dimensão da ideia de competências, em que a preocupação dos processos de ensino-aprendizagem é desenvolver nas crianças capacidades autônomas de avaliar as circunstâncias que se apresentam em um dado momento, e empregar o conhecimento adquirido de forma mais adequada conforma as exigências dessas mesmas circunstâncias.

É a ideia de conhecimento enquanto saberes, que não se limita apenas a um acúmulo ilimitado de conhecimentos variados, mas sem efetividade na vida cotidiana; pelo contrário, além da aquisição de conhecimentos, capacidades reflexivas e autônomas para saber usar esses conhecimentos.

A efetividade da psicomotricidade está umbilicalmente atrelada às etapas do desenvolvimento humano e o papel a ser cumprido por essa área do conhecimento passa por todo o processo do

desenvolvimento global do ser humano, justamente porque é uma atividade essencial em todos os estágios do desenvolvimento da criança.

Nesta medida, a relação entre a psicomotricidade e o trabalho do psicopedagogo são fundamentais para assegurar o desenvolvimento funcional da criança a partir do conjunto de potencialidades que ela própria possui. Como já dito, só podemos experimentar a linguagem da expressão corporal se essa estiver em sintonia com a exploração do meio como experimentação física e mental, em sentido de estimulação e aprimoramento de suas habilidades de modo global.

O profissional capacitado e bem orientado é a pessoa que detém esse conhecimento e pode, a partir de suas vivências e bagagem, melhorar a condição da criança que necessita e dar a ela todos os estímulos necessários para a sua evolução e amadurecimento integral.

Portanto, é imprescindível que gestores, educadores, famílias e demais membros da comunidade escolar reconheçam a relevância do psicopedagogo no contexto institucional e trabalhem em conjunto para garantir que sua atuação seja cada vez mais valorizada e efetiva, não só no campo da psicomotricidade, mas visando a abrangência da educação de modo geral para sucesso e o bem-estar de todas as crianças atendidas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. M., & Silva, M. M. (2019). O papel do psicopedagogo no contexto institucional: uma revisão de literatura. *Revista de Psicopedagogia*, 36(111), 109-119.
- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9ª Ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BORGES, M. F. RUBIO, J. A. S. A Educação Psicomotora como Instrumento no Processo de Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, 2013.
- BOSSA, Nádya Ap. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia, Pessagno. Bases psicológicas e ações preventivas. 2ª Ed. São Paulo: Editora Átomo, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. O diagnóstico psicopedagógico nas dificuldades de leitura e de escrita. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTE, Jean Claude. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DESSEN, M. A. S. C; COSTA JR. A. L. (Orgs.). A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras (pp. 210-228). Porto Alegre, 2005.

- FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon - uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- 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.
- LIMA, C. M., & SANTOS, E. S. A importância do psicopedagogo no contexto escolar: uma revisão bibliográfica. Revista Eletrônica Científica em Educação, 1(2), 87-102, 2017.
- 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.
- NEGRINE, Airton. A coordenação Psicomotora e suas Implicações, Porto Alegre: Pallotti, 1995.
- OLIVEIRA, M. C., & Gomes, J. C. A importância do psicopedagogo no contexto escolar: um estudo de caso. Psicologia em Estudo, 24, e42824, 2019.
- OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, Vozes, 1997.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática São Paulo: Manole, 1989.
- SANTOS, C. P., & Zanella, V. R. A importância do psicopedagogo no contexto escolar: uma revisão integrativa. Revista Científica do ITPAC, 11(1), 1-10, 2018.
- SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC–UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguazu–UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas–FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

As crianças demonstram uma curiosidade intrínseca em explorar e aprender coisas novas. Estão constantemente interessadas no mundo ao seu redor, e sua natureza ativa de exploração faz parte fundamental de seu crescimento. Os professores desempenham um papel crucial ao ajudar seus alunos a crescerem e compreender o ambiente por meio da aplicação da Ludopedagogia. Os brinquedos educativos desempenham um papel significativo no apoio ao desenvolvimento das crianças, pois estimulam seu QI, satisfazem sua curiosidade e auxiliam no aprendizado sobre o mundo ao seu redor, além de serem uma excelente fonte de diversão. Diferentes modelos de brinquedos educativos também incentivam a criatividade das crianças desde a Educação Infantil. Alguns brinquedos, que podem ser manipulados em várias formas e estruturas, ensinam às crianças como uma variedade de coisas acontece. No entanto, é importante que os professores façam a escolha adequada de brinquedos para cada faixa etária. Na fase da Educação Infantil, por exemplo, brinquedos coloridos despertam o interesse das crianças. Os brinquedos educativos oferecem inúmeros benefícios, sendo que o principal deles é impulsionar o desenvolvimento das crianças. Neste artigo, serão discutidos todos os benefícios que a Ludopedagogia pode trazer para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Aprender; Curiosidade; Explorar.

INTRODUÇÃO

Às vezes, como adultos, tendemos a considerar o ato de brincar como uma perda de tempo. Pensamos que brincar é algo reservado apenas para crianças. Quem tem tempo para essas atividades frívolas? Vivemos nossas vidas acreditando que brincar é incompatível com a seriedade do mundo adulto. No entanto, essa visão está equivocada.

Aqueles de nós que trabalham com crianças e jovens frequentemente recorremos a jogos e atividades lúdicas para quebrar o gelo. Nesses momentos, ainda mantendo nossa perspectiva adulta, vemos a brincadeira como uma forma de ajudar as pessoas a rir e relaxar, tornando mais fácil compreender questões mais importantes. A brincadeira é vista como uma transição, um momento de pausa.

Mas e se olharmos além dessa perspectiva limitada? E se enxergarmos o jogo como um caminho para reconhecer o valor das emoções, construir conhecimento e encontrar soluções coletivas para problemas sociais? Essa é a essência da ludopedagogia, uma ferramenta crítica e transformadora.

Os brinquedos educativos, sendo divertidos e agradáveis, proporcionam às crianças o tempo necessário para aprender de maneira detalhada e reter habilidades práticas. Cada criança, em suas brincadeiras, age como um poeta, criando seu próprio mundo ou, melhor dizendo, reorganizando os elementos que compõem seu mundo em uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela (FREUD citado em KISHIMOTO, 2000, p.57).

Diferentes tipos de brinquedos educativos estão relacionados ao desenvolvimento de sentidos específicos. Esses brinquedos buscam aprimorar os sentidos mais comuns, como o tato, a visão e a audição. Por exemplo, brinquedos coloridos e brilhantes estimulam o sentido da visão, enquanto brinquedos que emitem sons diferentes aprimoram o sentido da audição. À medida que as crianças crescem e brincam com esses brinquedos educativos, elas têm a oportunidade de expressar suas experiências individuais, desenvolver uma personalidade única e aprimorar suas habilidades de comunicação.

Uma das principais importâncias dos brinquedos educativos é sua capacidade de desafiar a mente das crianças. Por exemplo, quebra-cabeças de madeira incentivam as crianças a pensarem de forma sequencial, seguindo passo a passo para resolver um problema específico. Existem diferentes níveis de complexidade nos quebra-cabeças. Quanto mais desafiador for o quebra-cabeça, mais energia, atenção e pensamento são exigidos das crianças.

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às

aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (WAJSKOP, 2007, p. 31).

Certos brinquedos instrutivos, como o jogo de fechar a caixa, permitem que a criança solucione desafios matemáticos. Ao aprenderem a resolver quebra-cabeças e a encontrar soluções matemáticas por meio desses brinquedos, elas se tornam mais capazes de lidar com problemas do mundo real. Ao explorar diferentes abordagens para resolver os quebra-cabeças, suas mentes se expandem e, gradualmente, desenvolvem habilidades de solução de problemas.

As crianças nascem com uma curiosidade incrível. Ao tentarem compreender o ambiente ao seu redor, elas exploram de forma curiosa os objetos que encontram. Com brinquedos educativos divertidos para crianças, proporciona-se uma experiência segura para brincadeiras imaginativas, criatividade no design e construção, experimentação e exploração.

Os brinquedos educativos não apenas são úteis no desenvolvimento de habilidades, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre as crianças. A maioria dos brinquedos educacionais disponíveis para crianças exige que elas brinquem e interajam com outras crianças ou adultos. Ao brincarem com seus pares, as crianças encontram expressões sociais e emocionais, como raiva, riso e choro. Dessa forma, elas podem compreender e se adaptar a diversas situações emocionais. O uso de brinquedos educativos envolve atividades como compartilhar, esperar a sua vez e desfrutar, que são atributos importantes para o desenvolvimento social.

As crianças têm uma capacidade de concentração limitada. Elas podem perder rapidamente o interesse por coisas e pessoas. Sem as ferramentas adequadas, correm o risco de perder muitas oportunidades de aprendizado e outras atividades. É aí que entram os brinquedos educativos. Eles tornam a aprendizagem divertida e gerenciável, aumentando o interesse das crianças pelo processo de aprendizado. Com esses brinquedos, as crianças podem adquirir novas habilidades enquanto se divertem.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A compreensão contemporânea da criança como um ser humano, um indivíduo social e histórico inserido em uma estrutura familiar específica dentro de uma cultura, com direitos e responsabilidades, é um conceito relativamente recente e foi construído de maneira heterogênea ao longo da história.

Nas sociedades primitivas e por um longo período, as crianças eram consideradas adultos, participando plenamente da vida social e agindo como tal. Foi somente durante a Revolução Francesa que Rousseau (1712-1778) revolucionou essa concepção. Para ele, conforme citado por Elias (2000, p. 30), "A criança não é um adulto em miniatura, ela tem sua própria história, é um ser concreto e real que, desde cedo, constrói suas próprias experiências".

Assim, as crianças desempenharam diferentes papéis nas sociedades ao longo do tempo, e seu desenvolvimento tornou-se objeto de pesquisa. No Brasil, considera-se criança todo indivíduo que tem entre zero e doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

Dois importantes estudiosos, Piaget (em "O nascimento da inteligência da criança", 1982) e Vygotsky (em "A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores", 1991), pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento infantil. A seguir, será apresentado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o ambiente, até cerca dos seis anos, de acordo com a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que são definidos pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada fase de sua vida.

O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, no qual o pensamento é composto pelas sensações e pelos movimentos, resultando no surgimento da inteligência a partir da assimilação, em que a criança incorpora o mundo e a si mesma, podendo diferenciá-los. Assim, a criança sai de um estágio de reflexos puros e se desenvolve até chegar ao início do pensamento simbólico, que ocorre com a noção de permanência dos objetos, ou seja, a criança percebe que um objeto continua a existir mesmo quando não está mais visível em seu campo de visão.

Piaget (1982) afirma que a inteligência existe antes mesmo da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança inicia o desenvolvimento de aspectos lógicos. Alguns desses aspectos são:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de estabelecer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não percebe que os objetos podem ser transformados e manter a quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas uma direção, sem a capacidade de retornar ao estado inicial.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não consegue fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).

- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

No entanto, a característica marcante desse estágio é o surgimento da Função Simbólica, a capacidade da criança de representar coisas mesmo na ausência delas, ou seja, distinguir o significado da coisa do seu significante, permitindo que ela brinque de faz de conta, imite, fale, escreva, desenhe e jogue.

Piaget deixou claro em seus estudos que essas etapas ocorrem nessa ordem específica, e ele não estabeleceu idades fixas para cada uma delas, reconhecendo que o desenvolvimento depende da interação entre o indivíduo e o ambiente.

No entanto, Piaget concentrou-se apenas no desenvolvimento cognitivo e não enfatizou outros aspectos, como os emocionais e afetivos, que também se desenvolvem por meio da interação com os outros. Esses aspectos do desenvolvimento humano são descritos por Vygotsky.

De acordo com Vygotsky (1991), a construção do pensamento e da aprendizagem ocorre por meio da interação social. Ele enfatiza a importância da linguagem e da cultura no desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky, as crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com adultos e com outras crianças mais habilidosas, em uma zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e seu potencial de desenvolvimento, que pode ser alcançado com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente. O adulto desempenha um papel importante ao fornecer orientação, suporte e desafios adequados para impulsionar o desenvolvimento da criança.

Vygotsky também enfatiza o papel das ferramentas culturais no desenvolvimento infantil. As ferramentas culturais são os instrumentos, símbolos e sistemas de significado que são transmitidos pela sociedade, como a linguagem, os brinquedos, a escrita, entre outros. Essas ferramentas mediadoras ajudam a criança a organizar seu pensamento e a compreender o mundo ao seu redor.

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo da criança é influenciado tanto por fatores internos (como a maturação biológica) quanto por fatores externos (como a interação social e as ferramentas culturais). Piaget e Vygotsky oferecem perspectivas complementares sobre o desenvolvimento infantil, destacando a importância tanto das habilidades individuais quanto do ambiente social e cultural.

É importante ressaltar que as teorias de Piaget e Vygotsky são apenas algumas das abordagens teóricas que contribuem para a compreensão do desenvolvimento infantil. Existem outras teorias e perspectivas que também fornecem insights valiosos sobre esse processo complexo.

Dessa forma, Piaget e Vygotsky evidenciam em suas pesquisas que as habilidades de compreensão e aquisição de conhecimento são formadas por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente, caracterizando o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo infantil em um processo dinâmico que ocorre de maneira simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal componente.

Conforme o modelo epistemológico Construtivista Interacionista defendido pelos dois estudiosos Jean Piaget (teórico cognitivo) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da interação com o ambiente ao seu redor, ou seja, o desenvolvimento é influenciado pela relação estabelecida entre o indivíduo, com toda a sua carga genética e características biológicas, bem como sua história pessoal acumulada, e o ambiente em que está inserido, que engloba uma variedade de elementos que vão desde objetos materiais até valores morais, passando necessariamente pela presença do outro.

O CONCEITO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Por muito tempo, a sociedade considerou a creche e a pré-escola como espaços para brincar, enquanto a escola primária seria o local para estudar. Sabe-se que é nos primeiros contatos que a

criança desenvolve sua capacidade cognitiva, suas emoções e suas habilidades sociais em relação aos demais membros do grupo ao qual pertence.

A brincadeira e os jogos, por si só, oferecem uma variedade de possibilidades que auxiliam na construção do conhecimento, permitindo que a criança se aproprie desse conhecimento de uma forma extremamente prazerosa e interessante. Ao brincar, ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente motivada a progredir.

A ludicidade tem despertado o interesse de muitos estudiosos, especialmente na área da psicologia e da educação. Nesse sentido, as abordagens concentram-se principalmente na importância do aspecto lúdico para a criança, como um instrumento que potencializa a aquisição de conhecimento e auxilia no desenvolvimento infantil. Tem sido uma valiosa ferramenta nas práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, principalmente por permitir que a criança interaja com o ambiente por meio de suas experiências internas e externas, proporcionando assim sua integração cultural.

Considerando as características específicas das crianças e a importância dos aspectos lúdicos e da ludicidade para elas, destaco a relevância da escola como um espaço fundamental para compartilhar e construir conhecimento, bem como fortalecer e desenvolver as relações interpessoais.

Portanto, a escola, como instituição formadora, deve proporcionar aos alunos uma educação de alta qualidade, que atenda às suas necessidades e reconheça sua bagagem cultural, visando promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido, o ambiente educacional, como um facilitador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que contribuam para despertar estímulos e interesses do sujeito.

Sob uma perspectiva educacional, o brincar da criança pode se manifestar de diversas maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada por meio de brincadeiras, brinquedos e jogos.

A atividade lúdica é essencialmente o ato de se divertir, um comportamento espontâneo que surge de uma atividade não estruturada; o jogo, por sua vez, é entendido como uma brincadeira que envolve regras; e o brinquedo é o objeto utilizado para brincar. A ludicidade abrange de maneira mais ampla os conceitos mencionados anteriormente, sendo empregada como uma ferramenta na área educacional, em diferentes estágios do desenvolvimento (MORAES, 2012, p. 40).

Vygotsky (2007) argumenta que as atividades lúdicas têm como objetivo facilitar o progresso integral da personalidade, o avanço de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais do indivíduo. É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem e aprimoram suas habilidades relacionadas a aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer, os quatro pilares da educação. Portanto, o ato de brincar representa um grande potencial para a educação, aprendizagem e resolução de problemas.

Assim, os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil possuem diferentes aspectos que são descritos por Teixeira (2010 citado por MORAES, 2012)

Aspectos físicos: são os elementos cognitivos, afetivos e sociais que acompanham a ação motora. Por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças exercitam todo o seu corpo, conhecem seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.

Aspectos emocionais: ao brincar, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, reproduzir situações traumáticas, manifestar desejos e angústias, assumir diferentes papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas.

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS: OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS SÃO ATIVIDADES QUE FAZEM PARTE DA CULTURA HUMANA

A utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como recursos didáticos, tem como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do indivíduo. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam o lúdico como ferramenta para aquisição de conhecimento e aprendizagem são de extrema importância para seu desenvolvimento global, pois estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade, permitindo descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

Os jogos têm a função de promover a socialização, focar as regras e desenvolver habilidades, uma vez que todo jogo implica em um ato de brincar. Durante sua execução, o professor pode explorar diferentes aspectos e atividades, criando um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo. No entanto, é importante considerar a adequação dos jogos à faixa etária em que estão sendo aplicados (Fantacholi, 2011).

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros, sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que as ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. (FANTACHOLI, 2011, p 32).

Friedrich Froebel (1782-1852), um pedagogo importante na educação infantil, foi um dos pioneiros na incorporação do jogo no sistema educacional, pois acreditava que as crianças deveriam aprender por meio da experimentação, prática e vivência. Froebel (2010 citado por MORAES, 2012, p.49) defendia a ideia da pedagogia ativa, na qual a ação desempenha um papel central nas práticas educativas. Segundo o autor, a criança se desenvolve através do agir e produzir, em vez de predominar práticas pedagógicas baseadas na observação e audição.

Para que a aprendizagem por meio do lúdico ocorra de maneira efetiva, o educador, como facilitador, mediador, questionador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, precisa ter um planejamento adequado. Isso implica em objetivos bem definidos, organização do espaço físico e seleção dos materiais. Portanto, as atividades lúdicas devem promover o desenvolvimento,

aprendizagem, conhecimento e interação. O educador deve estar atento às limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre seu conhecimento prévio para criar atividades lúdicas contextualizadas e significativas.

É importante ressaltar a importância de equilibrar a aplicação de duas práticas relacionadas ao brincar da criança no contexto escolar. O brincar livre da criança é relevante, pois desperta o conhecimento no nível de desenvolvimento atual, revelando os conhecimentos prévios dos indivíduos. Assim, o educador, consciente do desenvolvimento real da criança, pode planejar atividades direcionadas ao brincar, permitindo a transição do nível de desenvolvimento atual para o potencial. O educador desempenha um papel fundamental como mediador no desenvolvimento proximal da criança. É por meio do brincar direcionado que a criança desenvolve uma aprendizagem significativa, adquirindo domínio do conhecimento e resultando em desenvolvimento.

De acordo com Maluf (2009 citado por MORAES, 2012, p. 39), a atividade lúdica pode ocorrer de forma individual e/ou compartilhada, cooperativa e/ou cooperativa complexa:

Solitária: o brincar da criança é individual, nesse momento ela vivencia a exploração do mundo, as formas, as texturas, os sons, as cores, os espaços, as possibilidades de seu corpo etc. a fim de conhecer e descobrir o seu próprio eu.

Solitária compartilhada: o brincar ainda é individual, porém surge o interesse nas atividades de outras crianças. É através da observação que a criança demonstra seu interesse pelo brincar do outro. As atividades nessa fase estão ligadas ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Cooperativa: o brincar da criança passa a ser compartilhado. As atividades agora são realizadas em conjunto, há predominância do trabalho em grupo. Nessa fase o brincar refere-se à ordenação dos aspectos corporais com os espaços temporais.

Cooperativa complexa: o brincar está relacionado à ideia de regra. E as atividades são realizadas em grupo, porém o bom desempenho na atividade depende do conjunto do grupo. Nessa fase a criança apresenta uma motricidade bem desenvolvida e brinca de faz de conta, manifestando suas ações numa esfera imaginativa que combina situações reais com elementos fantasiosos.

Fica evidente a quão significativa é a prática do jogo no ambiente escolar para o desenvolvimento das habilidades da criança. Especialmente por se configurar como um poderoso meio de integração social e fonte de conhecimento, uma vez que o aspecto lúdico (jogo, objeto de brincar e atividade recreativa) se estabelece como um fenômeno cultural e social, permitindo a troca de experiências entre os participantes do processo de aprendizagem. Portanto, a instituição educacional, enquanto um espaço lúdico, deve ser um ambiente estimulante e motivador para a expressão criativa da criança, facilitando a aquisição de conhecimento por meio do prazer e experiências significativas.

De acordo com Brito (2010), "o conteúdo a ser aplicado deve estar relacionado às características socioculturais da comunidade à qual a escola ou creche pertence, a fim de atender às necessidades e expectativas". Quanto mais próximo estiver da realidade da comunidade e da escolha desse conteúdo, maior será a possibilidade de criar um ambiente positivo e com forte carga afetiva.

Kishimoto (2008, p.24) destaca que "ter uma cultura lúdica é ter um conjunto de referências que permitem interpretar como jogo atividades que outras pessoas poderiam não considerar como tal".

O jogo pressupõe um ponto de partida chamado de cultura lúdica, que determina o curso e o desenvolvimento da brincadeira. A cultura lúdica é resultado de interação social e está conectada à cultura geral de onde e com quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo fixo - sendo constantemente reinterpretada - a cultura lúdica também não pode ser considerada algo imutável.

A imaginação, o mundo do faz de conta e as brincadeiras na escola estão se tornando cada vez mais essenciais para o processo educativo, pois contribuem para o desenvolvimento de várias formas de comunicação.

A ação de brincar não se limita apenas ao uso de elementos imaginários, é possível combinar situações reais vivenciadas com outras provenientes do mundo da imaginação. Essa fusão entre o real e o imaginário promove a combinação criativa de experiências vividas com ideias virtuais, assim como dos materiais utilizados na brincadeira, que podem ser chamados de brinquedos. Conforme afirma Brougère (1995, p. 32):

A brincadeira pode ser vista como uma forma de interpretação que a criança fez sobre o brinquedo, ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo como o decorrer da brincadeira.

A utilização de materiais lúdicos com propósitos educacionais na educação infantil tem uma importância significativa ao considerar a relevância desses recursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. No caso das crianças em idade pré-escolar, elas aprendem de forma intuitiva durante as interações com as ações ao seu redor, e o brinquedo pode ter um impacto positivo nesse processo de aprendizagem.

Quando um adulto cria momentos de ludicidade ou brincadeira com a intenção de estimular ou contribuir para uma aprendizagem direcionada, surge a dimensão educativa, conforme descrita por Kishimoto (2009). Nesse momento, o educador estabelece e mantém as condições para o jogo e a oportunidade de brincar, mas durante a brincadeira, ele encontra maneiras de potencializar a aprendizagem ao mesmo tempo em que a criança está se divertindo.

Uma das características fundamentais do ser humano é a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. A partir dessa função de relacionamento, podemos perceber a unidade do ser humano como inteligência, vontade, afetividade e motricidade, e principalmente, a psicomotricidade, que desempenha um papel integrador por meio do qual o indivíduo adquire controle corporal, sendo a base para a integração social. Portanto, de acordo com esse princípio, o ser humano é, acima de tudo, seu próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos devem ser adequados para um jogo simples e direto. Eles são indispensáveis e fundamentais para garantir o pleno crescimento das crianças na Educação Infantil. Cada criança possui suas próprias preferências em relação aos brinquedos. A percepção visual de bebês e crianças pequenas é limitada. Portanto, o professor deve assegurar que os brinquedos sejam de fácil manuseio, benéficos, significativos e adequados ao desenvolvimento das habilidades das crianças, por meio da abordagem da Ludopedagogia.

Os brinquedos vão além de serem apenas diversão e entretenimento para as crianças. A maioria dos brinquedos oferece pelo menos alguma oportunidade de aprendizado para elas. Os melhores brinquedos estimulam os sentidos da criança, despertam sua imaginação e incentivam a interação com os outros.

Os bebês têm uma grande curiosidade em aprender sobre o mundo ao seu redor e têm muito a descobrir. Cada nova forma, cor, textura, sabor e som é uma experiência de aprendizado para eles. Oferecer brinquedos seguros e estimulantes aos bebês os auxiliará na exploração de seus sentidos. Chocalhos e brinquedos que produzem sons são os favoritos dos bebês. Brinquedos com cores contrastantes são fascinantes e estimulam o desenvolvimento de sua visão.

Conforme eles crescem, os bebês podem usar os brinquedos para explorar a noção de permanência dos objetos e as relações de causa e efeito. Eles também necessitam de objetos como blocos para auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades motoras e coordenação olho mão.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.
- CAVALCANTE, Camila. **Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades**. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.
- CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- ELIAS, Marisa D. C. **Celestin Freinet**, 7ª edição, Petrópolis: editora Vozes, 2002.
- ELIAS, Marisa D. C. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**, São Paulo: editora Scipione, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. Et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MALUF, Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

INTERVENÇÃO MOTORA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

MOTOR INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: BENEFITS AND CHALLENGES



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

Muitas crianças com atrasos motores, especialmente aquelas com necessidades especiais, enfrentam desafios na manutenção do equilíbrio. Por isso, este estudo teve como objetivo investigar como uma intervenção motora inclusiva pode influenciar o equilíbrio em crianças com e sem necessidades especiais. A Psicomotricidade desempenha um papel significativo na aprendizagem das crianças com deficiência, oferecendo uma abordagem abrangente que pode integrá-las mais plenamente e contribuir para seu desenvolvimento global. Aspectos como esquema corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade, desenvolvimento motor e pré-escrita são fundamentais para a aprendizagem e são abordados de maneira a melhorar esses aspectos e conectar essas crianças ao mundo ao seu redor. Quando há problemas em algum desses aspectos, a aprendizagem pode ser afetada negativamente. Este estudo busca compreender como a Psicomotricidade pode estimular a aprendizagem das crianças com deficiência, reconhecendo que na Educação Inclusiva é essencial oferecer igualdade de oportunidades, independentemente de diversidades sociais, culturais, intelectuais, sensoriais, de gênero ou étnicas. Para promover a inclusão, é necessário compreender cada indivíduo e suas necessidades específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Intervenção motora inclusiva; Equilíbrio; Crianças com Necessidades Especiais; Desenvolvimento Motor.

ABSTRACT

Many children with motor delays, especially those with special needs, face challenges in maintaining balance. Therefore, this study aimed to investigate how an inclusive motor intervention can influence balance in children with and without special needs. Psychomotricity plays a significant role in the learning of children with disabilities, offering a comprehensive approach that can integrate them more fully and contribute to their overall development. Aspects such as body schema, spatial-temporal orientation, laterality, motor development and pre-writing are fundamental to learning and are addressed in order to improve these aspects and connect these children to the world around them. When there are problems in any of these aspects, learning can be negatively affected. This study seeks to understand how Psychomotricity can stimulate the learning of children with disabilities, recognizing that in Inclusive Education it is essential to offer equal opportunities, regardless of social, cultural, intellectual, sensory, gender or ethnic diversities. To promote inclusion, it is necessary to understand each individual and their specific needs.

KEYWORDS: Psychomotricity; Inclusive motor intervention; Balance; Children with special needs; Motor development.

INTRODUÇÃO

As crianças com atrasos motores, especialmente aquelas com necessidades especiais, frequentemente enfrentam dificuldades no desenvolvimento e na manutenção do equilíbrio. Essas dificuldades podem impactar significativamente sua capacidade de aprendizagem e integração com o ambiente ao seu redor. Nesse contexto, a Psicomotricidade surge como uma abordagem que visa não apenas desenvolver habilidades motoras, mas também promover o desenvolvimento global dessas crianças.

Este estudo tem como objetivo investigar o impacto de uma intervenção motora inclusiva no equilíbrio de crianças com e sem necessidades especiais. Reconhecendo a importância da Psicomotricidade na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças, buscamos compreender como essa abordagem pode estimular sua aprendizagem e promover sua inclusão em ambientes educacionais. Ao abordar aspectos como esquema corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade, desenvolvimento motor e pré-escrita, visamos identificar maneiras eficazes de aprimorar esses aspectos e facilitar a integração das crianças com deficiência no ambiente escolar. Através desse estudo, esperamos contribuir para o avanço do conhecimento sobre a importância da Psicomotricidade na promoção da aprendizagem e inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Inclusiva.

Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade,

sua linguagem e sua socialização (ABP).

Porque a motricidade e, posteriormente, a psicomotricidade representam a maturação do sistema nervoso central, é compreensível que os problemas psicomotores, mais do que os motores, sejam evidenciados pelas crianças com dificuldade de aprendizagem (Fonseca, 1985, p. 285).

A Psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica, relacional, aquática e ramain (ABP). A contribuição da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois é por meio dela que a criança desenvolve habilidades, competências e atitudes corporais que são essenciais para diversas formas de movimento. Essas habilidades corporais não só facilitam a aprendizagem, mas também contribuem para a formação integral da criança como um ser social e histórico. Na literatura especializada sobre o desenvolvimento corporal, destaca-se o papel crucial do brincar, uma atividade intrínseca à vida da criança desde seu nascimento. A brincadeira desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, como ressaltado por Silva & Santos (2009). No mundo infantil, o brincar é a principal forma de exercitar os movimentos de maneira lúdica e prazerosa.

Quando a criança é estimulada desde cedo, geralmente demonstra um desempenho melhor e mais consistente em sua vida escolar e, por conseguinte, na sua jornada universitária. Isso resulta em uma preparação mais eficaz para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e se engajar de maneira participativa na sociedade. Diante disso, tanto os professores quanto as famílias devem permanecer atentos às dificuldades que as crianças possam enfrentar em suas atividades cotidianas. Alguns elementos fundamentais da psicomotricidade desempenham um papel crucial no desempenho infantil. Entre eles, destacam-se o esquema corporal, a estruturação espacial, a lateralidade, a orientação temporal e a pré-escrita. Esses aspectos são de extrema importância para que a criança desenvolva noções de espaço, ideias e adquira novos conhecimentos. Qualquer dificuldade em um desses elementos pode criar obstáculos significativos, prejudicando assim o processo de aprendizagem infantil, conforme observado por Rossi (2012).

Ao ser estimulada desde cedo, a criança geralmente apresenta um desempenho mais elevado tanto na vida escolar quanto na universidade, o que a prepara de maneira mais eficaz para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e se integrar de forma participativa na sociedade. Nesse contexto, é crucial que tanto os professores quanto as famílias estejam atentos às dificuldades que as crianças possam enfrentar em suas atividades diárias. Elementos fundamentais da psicomotricidade desempenham um papel essencial no bom desempenho infantil. Entre eles, destacam-se o esquema corporal, a estruturação espacial, a lateralidade, a orientação temporal e a pré-escrita. Esses aspectos são de extrema importância para que a criança adquira noções de espaço, ideias e novos conhecimentos. Qualquer problema em um desses elementos pode criar barreiras significativas, prejudicando assim o processo de aprendizagem, como observado por Rossi (2012).

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor da criança. Os profissionais envolvidos devem utilizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos movimentos das crianças, seja por meio de jogos, atividades lúdicas, brincadeiras, entre outros. Dentre os profissionais envolvidos nesse processo, destaca-se o psicopedagogo, que trabalha em conjunto com profissionais das áreas de educação, Educação Física, Psicologia, Pedagogia, professores, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros. O papel do psicopedagogo é promover a construção de novas práticas para uma aprendizagem mais eficaz, integrando-se a esse grupo interdisciplinar que atua na escola visando o desenvolvimento global da criança.

Quais são, então, as contribuições da psicomotricidade para superar as dificuldades de aprendizagem? A psicomotricidade desempenha um papel fundamental na aprendizagem da criança, pois é responsável por todos os movimentos realizados pelo aluno, incluindo movimentos essenciais para a escrita, como a coordenação motora fina e a discriminação visual e auditiva (Pinho, Donizete & Colevati, 2009), além de ter um papel significativo no desenvolvimento da práxis fina e global, que são essenciais para o desenvolvimento corporal. A práxis fina refere-se aos movimentos precisos realizados pelo corpo, especialmente pelas mãos, enquanto a práxis global abrange os movimentos de todo o corpo. Além disso, essa abordagem terapêutica favorece a integração sensorial, auxiliando as crianças autistas a processarem estímulos sensoriais de forma mais eficiente. A psicomotricidade visa promover maior autonomia, autoconfiança e qualidade de vida (Silva & Souza, 2018; Oliveira et al., 2019).

A importância da psicomotricidade no desenvolvimento de crianças com autismo reside em sua capacidade de proporcionar experiências motoras significativas que estimulam o cérebro e facilitam a aprendizagem (Bezerra et al., 2020). Através de atividades que envolvem o movimento corporal, crianças autistas podem desenvolver habilidades de interação social, comunicação, linguagem e imaginação (Holdefer & Vilela, 2022). Além disso, a psicomotricidade oferece um ambiente seguro e acolhedor para as crianças, permitindo que elas explorem e experimentem o mundo de forma individualizada e adaptada às suas necessidades específicas (Silva et al., 2020). No contexto da inclusão de crianças com autismo, a psicomotricidade desempenha um papel crucial. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos sensoriais e motores, ela estimula a expressão corporal, a consciência corporal e a coordenação motora das crianças autistas, facilitando sua interação com o ambiente ao seu redor (Silva et al., 2020). Além disso, essa abordagem terapêutica promove o desenvolvimento de habilidades sociais, encorajando a interação com os pares, o trabalho em equipe e a comunicação não verbal, elementos fundamentais para a integração e participação das crianças autistas em atividades físicas e esportivas (Bezerra et al., 2020).

A RELAÇÃO ENTRE A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Diversos métodos visam aprimorar a aprendizagem das crianças com dificuldades, e entre eles destaca-se a psicomotricidade. Esta abordagem intervém para prevenir ou melhorar quaisquer irregularidades no desenvolvimento motor das crianças. Quando o desenvolvimento motor é comprometido, é provável que a criança enfrente desafios em outras áreas, como a escrita. Dessa maneira, a contribuição da psicomotricidade para a aprendizagem é significativa na formação do indivíduo e na sua estruturação. O objetivo primordial da psicomotricidade é promover a prática de movimentos em todas as fases da vida humana.

Conforme observado por Vilar (2010), a psicomotricidade desempenha um papel de grande importância no processo de aprendizagem das crianças. Aquelas que apresentam alterações em seu desenvolvimento psicomotor, como questões relacionadas à postura, equilíbrio, lateralidade, entre outros aspectos, podem enfrentar dificuldades futuras. A aplicação da psicomotricidade na educação infantil contribui de maneira qualitativa para o desenvolvimento das crianças. A infância é marcada pela brincadeira, que é o meio pelo qual a criança expressa seus objetivos, interesses e desejos, explorando e descobrindo o mundo ao seu redor.

Os primeiros anos de vida são de suma importância para a formação do indivíduo. À medida que a criança cresce, ela se desenvolve e se torna consciente de si mesma, buscando descobrir sua identidade por meio das brincadeiras, nas quais a imaginação e o faz de conta desempenham um papel crucial na sua compreensão do mundo. É evidente que o ser humano evolui ao longo do tempo, experimentando mudanças físicas, cognitivas e comportamentais, conforme percorre sua trajetória de vida. A aprendizagem da criança depende de uma variedade de habilidades que são desenvolvidas ao longo de sua trajetória evolutiva, sendo o desenvolvimento motor uma dessas habilidades cruciais. Para preparar a criança para essa jornada de conhecimento, existe a fase pré-escolar, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Durante essa fase, é essencial que a criança participe de atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor, tais como recorte, colagem, brincadeiras e jogos, conforme apontado por Oliveira e Souza (2013).

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 psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: assegura o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (SILVA, 2010).

Os movimentos são expressões da vida do sujeito, revelando sentimentos e pensamentos. O contato que o indivíduo tem com o ambiente ao seu redor também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de sua aprendizagem.

A educação psicomotora abrange todo o processo de aprendizagem da criança, ocorrendo tanto na escola, como em casa com a família e no meio social em que a criança está inserida. Durante essas experiências, a criança expressa seus sentimentos por meio dos movimentos, desenvolvendo simultaneamente seu nível cognitivo, afetivo, emocional e motor (Gouveia, 2004). Assim, a aprendizagem motora deve ser primordialmente uma prática que busca promover a interação da criança com o ambiente, com os outros e consigo mesma.

Segundo Gonçalves (2004):

A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, e situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente sua coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inadequações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Na educação psicomotora, é essencial que a criança se sinta segura para explorar todos os

seus movimentos, tanto em interação com os outros quanto dentro de seu próprio ambiente. No contexto da educação infantil, é fundamental que os profissionais auxiliem as crianças em seus movimentos, permitindo que elas se soltem e facilitando assim o trabalho com seus movimentos. A aplicação da psicomotricidade na infância estimula e reeduca os movimentos dos alunos em idade pré-escolar. Conforme destacado por Rossi (2012), crianças que não alcançam um desenvolvimento psicomotor adequado para sua idade podem enfrentar dificuldades na leitura, escrita, direção gráfica, ordenação de letras, sílabas, entre outros aspectos. É crucial que essas dificuldades sejam observadas e analisadas constantemente pelos pais e educadores.

A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA TERAPÊUTICA

A psicomotricidade é uma abordagem terapêutica que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças com autismo. Por meio de atividades motoras e lúdicas, a psicomotricidade busca estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dessas crianças (Silva et al., 2020). Essa abordagem reconhece a estreita relação entre o corpo e a mente, considerando o movimento como uma forma de expressão e construção do conhecimento (Silva & Souza, 2018).

No contexto das crianças com autismo, a psicomotricidade é especialmente relevante para aprimorar as habilidades motoras. Através de atividades adaptadas às necessidades individuais, as crianças autistas têm a oportunidade de desenvolver coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e percepção corporal (Oliveira et al., 2019). Além disso, a psicomotricidade facilita a integração sensorial, auxiliando as crianças autistas a processarem de forma mais eficiente os estímulos sensoriais do ambiente (Cordeiro & Silva, 2018).

Outro aspecto importante da psicomotricidade é sua contribuição para o desenvolvimento socioemocional. Por meio de atividades que estimulam a interação social e a expressão emocional, essa abordagem terapêutica promove autonomia, autoconfiança e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, proporciona um ambiente seguro e acolhedor para as crianças autistas explorarem suas emoções e aprenderem a lidar com elas de maneira adequada. A psicomotricidade oferece às crianças autistas a oportunidade de explorar e experimentar diferentes atividades motoras, desenvolvendo suas habilidades motoras finas e grossas de forma adaptada e lúdica (Bezerra et al., 2020; Holdefer & Vilela, 2022).

As intervenções psicomotoras são cuidadosamente planejadas de acordo com as necessidades individuais de cada criança, respeitando suas particularidades e proporcionando um ambiente seguro e acolhedor (Holdefer & Vilela, 2022). Assim, a psicomotricidade cria um espaço de aprendizagem inclusivo, onde as crianças autistas são incentivadas a explorar suas habilidades, expressar emoções e interagir de forma apropriada com os outros (Silva et al., 2020).

A abordagem psicomotora desempenha um papel crucial na intervenção com crianças autistas, oferecendo um ambiente rico em estímulos sensoriais, motores e afetivos (Silva & Souza, 2018). Através de atividades como jogos simbólicos, brincadeiras de movimento, exercícios de relaxamento e atividades de equilíbrio, as crianças podem desenvolver consciência corporal, aprimorar a

coordenação motora e expandir suas habilidades sociais (Jesus, 2019). Além disso, a psicomotricidade proporciona um espaço para expressão emocional, permitindo que as crianças autistas explorem suas emoções, aprendam a lidar com elas e desenvolvam estratégias de autorregulação (Cordeiro & Silva, 2018). Essa abordagem terapêutica promove o desenvolvimento global das crianças, estimulando suas habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. No contexto das crianças autistas, a psicomotricidade desempenha um papel significativo ao favorecer o desenvolvimento motor, a integração sensorial, a interação social e a expressão emocional. Por meio de atividades adaptadas e lúdicas, a psicomotricidade oferece um ambiente inclusivo e acolhedor, permitindo que as crianças autistas explorem seu potencial, desenvolvam suas habilidades e melhorem sua qualidade de vida (Silva et al., 2020).

Essa abordagem possibilita que elas explorem diferentes atividades motoras adaptadas, desenvolvendo suas habilidades motoras finas e grossas de forma lúdica (Melo et al., 2020). Além disso, as intervenções psicomotoras são planejadas considerando as necessidades específicas de cada criança, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para seu desenvolvimento integral (Laureano & Fiorini, 2021).

A inclusão da psicomotricidade nas práticas educacionais contribui para a promoção de uma Educação Física inclusiva e de qualidade, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, tenham acesso a experiências enriquecedoras e desenvolvam todo o seu potencial (Silva et al., 2022). A psicomotricidade destaca-se como uma abordagem terapêutica eficaz, oferecendo oportunidades valiosas para o desenvolvimento global das crianças com autismo, auxiliando-as em seu processo de aprendizagem e contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida (Silva et al., 2020). A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento das crianças com autismo é evidente, e essa abordagem terapêutica desempenha um papel crucial no progresso motor, socioemocional e cognitivo dessas crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida (Silva et al., 2020). Através da psicomotricidade, as crianças autistas têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades motoras, sociais e emocionais, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento (Silva et al., 2020).

No aspecto motor, a psicomotricidade oferece estímulos adequados e adaptados para o desenvolvimento das habilidades das crianças autistas. Por meio de atividades motoras lúdicas e desafiadoras, a psicomotricidade contribui para o aprimoramento da coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, orientação espacial e percepção corporal. Essas habilidades motoras são essenciais para a realização de tarefas diárias, como se vestir, comer, brincar e se locomover de forma independente (Bezerra et al., 2020). Além do desenvolvimento motor, a psicomotricidade desempenha um papel relevante no aspecto socioemocional das crianças com autismo. Por meio de atividades que estimulam a interação social, a expressão emocional e a comunicação não verbal, a psicomotricidade promove o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dessas crianças (Holdefer & Vilela, 2022). A interação com os pares durante as atividades psicomotoras permite que as crianças autistas pratiquem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, esperar a vez e resolver conflitos, favorecendo a inclusão social e o fortalecimento dos vínculos afetivos (Silva et al., 2020).

No aspecto cognitivo, a psicomotricidade estimula a capacidade de concentração, a atenção,

a memória e o raciocínio das crianças autistas (Jesus, 2019). Através das atividades psicomotoras, elas são desafiadas a resolver problemas, tomar decisões e encontrar soluções, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais para o seu aprendizado e desenvolvimento intelectual (Silva et al., 2020). A psicomotricidade também promove um ambiente seguro e acolhedor para as crianças com autismo explorarem suas potencialidades e expressarem suas emoções. Durante as atividades psicomotoras, elas são incentivadas a experimentar novas sensações, lidar com desafios e desenvolver sua autoconfiança (Cordeiro & Silva, 2018). Essa abordagem terapêutica permite que as crianças autistas explorem e compreendam seu próprio corpo, suas capacidades e limitações, fortalecendo sua autoimagem e autoestima (Silva et al., 2020).

Além disso, a psicomotricidade contribui para a melhoria da qualidade de vida das crianças com autismo, proporcionando momentos de prazer, diversão e relaxamento (Oliveira et al., 2019). As atividades psicomotoras permitem que elas se expressem de forma não verbal, liberando tensões e emoções de maneira saudável (Silva & Souza, 2018). Essa abordagem terapêutica também promove a inclusão social, permitindo que as crianças com autismo participem ativamente de atividades físicas e esportivas, desenvolvendo sua autonomia e sentimento de pertencimento (Laureano & Fiorini, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais ressaltam a importância da psicomotricidade como uma abordagem terapêutica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças com autismo. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a psicomotricidade desempenha um papel significativo no progresso motor, socioemocional e cognitivo dessas crianças, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida. No aspecto motor, a psicomotricidade oferece estímulos adaptados que auxiliam no desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas, equilíbrio e orientação espacial, facilitando a realização de tarefas diárias de forma independente. Além disso, a interação com os pares durante as atividades psicomotoras promove habilidades sociais essenciais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos, fortalecendo os laços afetivos e favorecendo a inclusão social.

No aspecto cognitivo, a psicomotricidade estimula a capacidade de concentração, atenção, memória e raciocínio, proporcionando desafios que desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento intelectual das crianças autistas. Este estudo nos permite concluir que a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores, incluindo o desenvolvimento psicomotor inadequado. Portanto, a presença da psicomotricidade na vida da criança possibilita que ela interaja por meio dos movimentos, adquira noções sobre seu próprio corpo e contribua para a formação de sua personalidade, criatividade e desenvolvimento global.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças, é essencial que a escola promova atividades que trabalhem a motricidade, como jogos, brincadeiras e atividades físicas. Essas práticas devem ser constantemente oferecidas pelas escolas, contribuindo para prevenir muitas das dificuldades de aprendizagem. Professores e pais desempenham um papel crucial ao observar

e identificar quaisquer dificuldades apresentadas pelas crianças, buscando compreender suas causas e oferecendo intervenções adequadas para superá-las. O psicopedagogo é um profissional importante nesse processo, proporcionando novas abordagens de aprendizagem e auxiliando os professores no desenvolvimento integral da criança.

A psicomotricidade deve ser aplicada desde a educação infantil, momento em que a criança está mais receptiva ao aprendizado e à descoberta de si mesma.

É importante destacar também que a psicomotricidade oferece um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças explorem suas potencialidades, expressem suas emoções e desenvolvam sua autoconfiança. Ao participarem de atividades físicas e esportivas adaptadas, as crianças com autismo têm a oportunidade de se expressarem de forma não verbal, liberando tensões e emoções de maneira saudável, o que contribui para o seu bem-estar emocional.

Em suma, a inclusão da psicomotricidade nas práticas educacionais representa um importante passo para promover uma educação inclusiva e de qualidade, permitindo que todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, tenham acesso a experiências enriquecedoras que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4 ed. Rio de Janeiro. Wak, 2008.

ANDRADE, Antônio; CHECHIA, Valéria. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. São Paulo – SP/ 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a12v10n3.pdf> Acesso 29 abr. 2024.

CARNEIRO, Gabriela; MARTINELLI, Selma. **Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita**. Campinas- SP/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a02.pdf> Acesso 19 abr. 2024.

CARRIJO, Fernanda; TAVARES, Helenice. **A contribuição da psicomotricidade no trabalho psicopedagógico**. Uberlândia – MG/ 2011. Disponível em: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/revistadacatolica/article/viewFile/409/368> Acesso 17 abr. 2024.

CASTRO, Maria. *O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social*. São Paulo- SP/ 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/>

[v21n65/v21n65a03.pdf](#) Acesso 10 abr. 2024.

CAVALCANTI, Samantha. **A importância das primeiras vivências para o desenvolvimento psicomotor**. Rio de Janeiro – RJ/ 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/SAMANTHA%20FERRAZ%20LOBO%20CAVALCANTI.pdf> Acesso 02 abr. 2024.

COLEVATI, Claudioni; PINHO, Ednaldo; SORROBOCHE, Eduardo. **O corpo em movimento: uma relação entre a psicomotricidade e a aprendizagem da escrita**. Lins – SP/ 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/48892.pdf> Acesso 16 abr. 2024.

COSTA, Simone. **Dificuldades de aprendizagem**. UNIUBE- Universidade deUberada- MG 2011. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/188/573> Acesso 17 abr. 2024.

CUSTÓDIO, Sonia. **Psicopedagogia institucional e dificuldade de aprendizagem**. São Paulo – SP/ 2011. Disponível em: <http://www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/viewFile/32/17> . Acesso 28 abr. 2024.

DALLABONA, Sandra. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Instituto Catarinense de Pós-graduação- ICPG- SC / 2004. Disponível em:<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf> . Acesso 17 abr. 2024.

DINIZ, Maria dos Milagres. **Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem**. João Pessoa – PB/ 2007 Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert07/Maria%20dos%20Milagres%20Fernandes/Maria%20dos%20Milagres%20Fernandes.pdf> Acesso 09 abr. 2024.

FERRONATTO, Sônia. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de Atuação**. PUC – Campinas- SP / 2006. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp023428.pdf Acesso 28 abr. 2024.

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

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Alessandra. **Psicomotricidade na educação infantil: A influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rio de Janeiro – RJ/ 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf> .Acesso 09 abr. 2024.

GRIMALDI, Roberto. **Atuação da psicomotricidade no desenvolvimento da lateralidade**. Rio de Janeiro – RJ/ 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ROBERTO%20GOUVEIA%20GRIMALDI.pdf> .Acesso 29 abr. 2024.

IMAI, Viviam. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. Presidente Prudente SP/ 2007. Disponível em: http://www2.fct.UNESP.br/pos/educacao/teses/vivian_imai.pdf Acesso 03 abr. 2024.

LIMA, Micheline. **A psicomotricidade no processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro – RJ/ 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/Micheline%20De%20Lima%20Tavares.pdf> Acesso 01 abr. 2024.

MARQUES, Inara. **Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Londrina- PR/ 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v12n1/a06v12n1.pdf> . Acesso 28 abr. 2024.

MENDONÇA, Raquel. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Rio de Janeiro – RJ/ 2003. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/RAQUEL%20MARINS%20DE%20MENDONCA.pdf> Acesso 28 abr. 2024.

MIRANDA, Adriana. **A psicomotricidade na aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro- RJ/ 2002. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA%20AGUIAR%20MIRANDA.pdf> .Acesso 19 abr. 2024.

MIYADAHIRA, Ana. **Capacidades motoras envolvidas na habilidade psicomotora da técnica de ressuscitação cardiopulmonar: Subsídios para o processo ensino-aprendizagem.** Rev Esc Enferm USP São Paulo – SP/ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n4/v35n4a08.pdf> Acesso 02 abr. 2024.

MORAES, Viviane. **Contribuição da Psicomotricidade na educação infantil.** Rio de Janeiro- RJ/ 2009. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204260.pdf Acesso 09 abr. 2024.

OKANO, Cynthia; LOUREIRO, Sonia; LINHARES, Maria; MARTURANO, Edna. **Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito.** Uberada- Mg/ 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22312.pdf> .Acesso 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, Alan. **A intervenção psicomotora no processo de alfabetização.** Rio de Janeiro- RJ/ 2005. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALAN%20DE%20OLIVEIRA%20VALLA-D%C3%83O.pdf> Acesso 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Andreza; SOUZA, José. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil.** Revista Fiar: Revista do Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes / 2013. Disponível em: <http://www.revistafiar.com.br/index.php/revistafiar/article/view/16/11> . Acesso 10 abr. 2024.

PELITERO, Tatiane; MANFREDI, Alessandra; SCHNECK, Andrea. **Avaliação das habilidades auditivas em crianças com alterações de aprendizagem.** São PauloSP/ 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/28-09.pdf> Acesso 17 de abril 2024.

PINTO, Valcira. **O corpo em movimento: Um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte.** São João DelRei – Minas Gerais – MG/2010 Disponível em:<http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Disertacao8Valcira-OliveiraPinto.pdf> .Acesso 05 abr. 2024.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3. Ed. Rio de Janeiro- RJ: Wak, 2009. ROSSI, Francieli. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Minas Gerais – MG/2012. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-naEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil.pdf> Acesso 01 abr. 2024.

SABAGH, Marcus. **A psicomotricidade e a vida intrauterina**. Rio de Janeiro- RJ/2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T206732.pdf Acesso 20 abr. 2024.

SANTOS, Glauciane. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem no pré-escolar**. Rio de Janeiro- RJ/ 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/GLAUCIA-NE%20SOARES%20DOS%20SANTOS.pdf> .Acesso 19 de abril 2024.

SANTOS, Sidnéa. **A psicomotricidade no desenvolvimento da pré-escola**. Rio de Janeiro – RJ/ 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/SIDNEA%20NELI%20DA%20SILVA%20SANTOS.pdf> Acesso 02 abr. 2024.

SILVA, Gislene. **O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos**. Rio de Janeiro – RJ/ 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografiaspublicadas/t205654.pdf> . Acesso 17 abr. 2024.

DESAFIOS DO APRENDER NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CHALLENGES OF LEARNING IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES



LUCINEIDE PEREIRA DA ROCHA

Graduação em Ciências pela Faculdade UNIB. (2000); Especialista em Ciências Biológicas pela Faculdade (2000); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Professora Esmeralda Salles Pereira Ramos, Professor de Ensino Fundamental II– na EE Pedro Alexandrino

RESUMO

Lidar com a educação e inclusão das crianças com deficiências na sala de aula exige uma abordagem crítica e responsável por parte de todos os educadores, uma vez que nos deparamos com uma realidade social historicamente excluída, humilhada e discriminada pela sociedade. Entre os diversos tipos de deficiências, como visual, física, auditiva e as altas habilidades e síndromes variadas, é crucial identificar as estratégias para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, adaptando os Desafios do Aprender por meio de uma análise teórica para subsidiar novas abordagens que ampliem a eficácia do processo de alfabetização para esses estudantes. A alfabetização de crianças com deficiência intelectual é essencial em todas as escolas, visto que todos os alunos têm o potencial de aprender, desde que em um ambiente propício e com uma metodologia apropriada. Levando em conta as diferenças individuais, habilidades, capacidades e ritmos, é papel do professor atuar como mediador e orientador durante o ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, o presente artigo promove uma reflexão sobre a historicidade da deficiência intelectual, a inclusão escolar, as características dessa deficiência e a importância de adaptar as atividades para os alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão; Alfabetização

ABSTRACT

Dealing with the education and inclusion of children with disabilities in the classroom requires a critical and responsible approach on the part of all educators, since we are faced with a social reality that has historically been excluded, humiliated and discriminated against by society. Among the various types of disabilities, such as visual, physical, hearing and high abilities and various syndromes, it is crucial to identify strategies for the literacy of students with intellectual disabilities and learning difficulties, adapting the Challenges of Learning through a theoretical analysis to support new approaches that increase the effectiveness of the literacy process for these students. Literacy for children with intellectual disabilities is essential in all schools, since all students have the potential to learn, provided that they are in a suitable environment and with an appropriate methodology. Taking into account individual differences, abilities, capacities and rhythms, it is the teacher's role to act as a mediator and guide during teaching and learning. From this perspective, this article reflects on the history of intellectual disability, school inclusion, the characteristics of this disability and the importance of adapting activities for students with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual disability; Inclusion; Literacy

INTRODUÇÃO

A alfabetização de pessoas com deficiência intelectual emerge como um tema de destaque no cenário educacional contemporâneo. Trabalhar a educação e a inclusão desses indivíduos no ambiente escolar demanda uma abordagem criteriosa e reflexiva por parte dos educadores, pois confronta-nos com uma realidade social que historicamente foi marginalizada, menosprezada e discriminada. Dentre as diversas formas de deficiência, como visual, física, auditiva e as síndromes diversas, é de suma importância identificar abordagens eficazes para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, adaptando os desafios da aprendizagem por meio de uma análise teórica que possa orientar novas práticas capazes de aprimorar o processo de alfabetização para esses estudantes.

Assim, o presente estudo almeja compreender a relevância da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, bem como os benefícios que ela proporciona a esses estudantes e as estratégias para sua efetiva integração em turmas de alfabetização. Levando em consideração as particularidades individuais, habilidades, capacidades e ritmos de aprendizagem, cabe ao professor desempenhar o papel de mediador e orientador durante todo o processo educacional.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de fornecer uma análise abrangente sobre a evolução das concepções e práticas educacionais ao longo dos séculos, desde a exclusão e segregação até a

busca por uma educação mais inclusiva e igualitária. Destaca-se ainda a importância das políticas públicas e da legislação brasileira na promoção da inclusão escolar e social desses alunos.

Para atingir tais objetivos, propõe-se investigar as metodologias de ensino, estratégias e recursos de apoio utilizados pelo Atendimento Educacional Especializado e pela equipe escolar durante o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. O intuito é compreender os desafios enfrentados e identificar boas práticas que contribuam para o desenvolvimento da leitura e escrita desses alunos.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no processo de alfabetização é essencial para garantir o acesso universal à educação e promover a igualdade de oportunidades. No entanto, ainda persistem desafios significativos a serem superados, tanto na identificação das necessidades desses alunos quanto no desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem. Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre como promover uma alfabetização inclusiva e de qualidade para indivíduos com deficiência intelectual, contribuindo para uma educação mais equitativa e democrática. Em meio a essa reflexão, emerge a seguinte indagação: Diante das diversas peculiaridades e obstáculos presentes no ambiente escolar, como assegurar um processo de alfabetização eficaz e inclusivo para estudantes com deficiência intelectual?

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O processo educacional tem início no ambiente familiar, onde as primeiras lições sobre comportamento e interação social são ensinadas, preparando a criança para viver em sociedade. Essa fase inicial é crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo os pais os principais influenciadores. No contexto escolar, o papel do professor é fundamental, atuando como mediador no processo de aprendizagem, conforme observado por Freire. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica: O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento de mundo. (BRASIL, 1997, p.26) Nesse cenário, a leitura literária desempenha um papel essencial, contribuindo para a formação crítica e reflexiva do aluno. A preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura é evidente tanto nas leis quanto nas teorias educacionais, enfatizando a importância da prática da leitura de textos literários para a construção do conhecimento do aluno.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UM COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE

A legislação educacional brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), consagra o direito de todos à educação, destacando o papel tanto do Estado quanto da família na sua promoção, conforme enfatizado pelo Art. 2º, que fundamenta os princípios da educação nacional:

"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."

A legislação brasileira, incluindo a LDB 9.394/96 e a Declaração de Salamanca (1994), delineia as bases para a inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 42)

A LDB 9.394/96 define a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, provendo apoio especializado quando necessário e garantindo atendimento desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Além disso, a legislação assegura direitos específicos aos educandos com NEE, incluindo currículos, métodos e recursos adaptados, formação adequada dos professores, terminalidade específica e educação para o trabalho. O texto da LDB reflete uma abordagem inclusiva ao estabelecer que o atendimento educacional deve ocorrer em classes regulares sempre que possível.

A Declaração de Salamanca reforça a importância da formação de professores, do apoio técnico e financeiro e da disponibilização de recursos para garantir o sucesso da educação inclusiva. Destaca-se que o desenvolvimento de escolas inclusivas deve ser uma prioridade política, exigindo comprometimento tanto dos governos quanto das comunidades.

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no

desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41)

Portanto, é evidente o compromisso político e a necessidade de políticas públicas eficazes para garantir a inclusão social das pessoas com NEE no contexto educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação estabelece metas e objetivos para promover a inclusão, demonstrando a importância atribuída a essa questão pela legislação vigente.

Diante disso, fica claro que a inclusão não é apenas uma proposta, mas sim uma intervenção respaldada pela legislação, cujo cumprimento é fundamental para garantir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO, TIPOS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com o Documento Subsidiário à Política Nacional de Inclusão, a deficiência mental é definida como "a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas" (PAULON, 2007, p.13). Essa condição geralmente se origina antes dos dezoito anos de idade.

As causas da deficiência mental podem ser genéticas ou não genéticas. Entre as causas genéticas, a mais comum é a Síndrome de Down. As causas não genéticas incluem complicações durante a gravidez (como rubéola, uso de drogas, abuso de álcool e desnutrição materna), problemas no nascimento (prematuridade, falta de oxigênio, traumatismos) e doenças que afetam a saúde (como sarampo, meningite, exposição a chumbo e mercúrio).

As principais características da deficiência intelectual incluem falta de concentração, dificuldade em interagir e se comunicar e baixa capacidade de compreensão linguística. Na área motora, podem ocorrer alterações nos movimentos finos, dificuldades de equilíbrio, coordenação motora, locomoção e manipulação de objetos. Na área cognitiva, as maiores dificuldades estão relacionadas à concentração, memória e solução de problemas. Quanto à comunicação, a deficiência mental pode dificultar a expressão verbal.

Em relação à área socioeducacional, crianças com deficiência intelectual podem apresentar diminuição das interações sociais na escola, uma vez que sua idade mental está atrasada em relação à idade real.

Existem vários tipos de deficiência intelectual, relacionados a fatores como alterações genéticas e cromossômicas ou desordens do desenvolvimento embrionário. Alguns exemplos incluem:

Síndrome de Down: o tipo mais frequente de deficiência intelectual, caracterizado por olhos amendoados, baixa estatura, cabelos lisos, tendência à obesidade e outros traços físicos. Não há

tratamento ou cura para a síndrome de Down, que ocorre devido a uma alteração genética no cromossomo 21.

Síndrome do X-Frágil: uma alteração genética que provoca atraso mental. Crianças com essa síndrome podem apresentar comportamento social atípico e características físicas como rosto alongado e orelhas salientes. Afeta principalmente meninos e é transmitida pelo cromossomo X.

Síndrome de Angelman: um distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual, epilepsia, atraso psicomotor, dificuldades de locomoção e alterações comportamentais.

Síndrome do Cri du chat: caracterizada por um choro semelhante ao miado de gato em bebês, devido a malformações na laringe. Essa síndrome causa comprometimento intelectual severo.

Síndrome de Prader-Willi: apresenta quadros clínicos variados, incluindo hipotonia muscular, estatura pequena e dificuldades de aprendizagem.

Síndrome de Williams: caracterizada por uma deficiência leve a moderada. Os indivíduos afetados apresentam comprometimento da capacidade visual e espacial, que contrasta com um bom desenvolvimento oral e musical.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM

Cada criança é um ser único, e as crianças com deficiência intelectual merecem um olhar individualizado, levando em consideração suas limitações e necessidades. No entanto, não devemos focar apenas no que elas ainda não conseguem realizar com autonomia. É essencial considerar também a bagagem que essas crianças possuem e o que já conseguem fazer por si mesmas. Contrariando alguns equívocos, a limitação da inteligência não impede essas pessoas de estudar, trabalhar e ter uma vida normal.

A inclusão de crianças com deficiência intelectual tem aumentado nos últimos anos, mas ainda enfrentamos desafios significativos. Preparar os professores para mantê-las na sala de aula junto com os demais colegas e receber as crianças que ainda estão excluídas são tarefas complexas. Segundo a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (Leped) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o mais importante para uma criança com deficiência não é aprender exatamente o mesmo conteúdo que as outras, mas sim ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si própria, expressar ideias livremente e ver o esforço recompensado e reconhecido. A escola desempenha um papel fundamental ao introduzir a criança na vida pública, independentemente de suas limitações.

O professor assume um papel de mediador crucial na organização da rotina escolar. Ele deve identificar as competências e habilidades específicas de cada criança para adaptar o conteúdo de acordo com diferentes formas de exposição. Isso inclui mostrar exemplos concretos, flexibilizar o tempo para realização das atividades, utilizar estratégias diversificadas e relacionar os conteúdos

curriculares a situações do cotidiano. Além disso, o professor deve estimular a descoberta do potencial de cada aluno, para que as dificuldades deixem de ser obstáculos em seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1997), o professor mediador deve criar situações estratégicas para atender às necessidades especializadas dos alunos. A qualidade dessa mediação é fundamental, assim como a confiança nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de aprendizado do aluno com deficiência intelectual. Essa abordagem requer uma prática consciente e reflexiva, em constante interação com a teoria.

Outro aspecto relevante na inclusão é a falta de parceria entre os profissionais da saúde e o serviço social. Os alunos com deficiência intelectual necessitam de atendimento extraescolar, como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, neuropediatras e psiquiatras. A escola, por si só, não consegue lidar com todas as necessidades desses alunos, e a falta de parceria com esses serviços também não beneficia nenhuma das partes envolvidas.

O Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais destaca que “alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas em seu repertório comportamental”. Isso contribui para melhorar sua autoestima e proporciona acesso ao conhecimento, permitindo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p.6).

Portanto, compreender como ocorre a apropriação do conhecimento é fundamental. Na perspectiva histórico-cultural, sabemos que essa apropriação se dá por meio das interações do sujeito com o meio cultural e suas experiências anteriores. Considerando esses elementos, é essencial que o sujeito traga sua vivência, que ela seja respeitada e que ele se posicione de maneira autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de crianças com deficiência intelectual é um tema que gera apreensão entre os professores, principalmente devido à percepção de que essa deficiência está associada a uma capacidade cognitiva defasada. No entanto, é nesse ponto que a escola desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento. A inclusão não se limita a preocupações do sistema de ensino; ela se concretiza na prática, onde o aluno não é apenas um cumpridor de metas de aprendizado.

É inegável que o aluno com deficiência intelectual pode aprender a leitura e a escrita. Contudo, é crucial reconhecer que essas crianças podem necessitar de mais tempo (em anos de escolaridade) para alcançar a alfabetização. Comparativos diretos com o desenvolvimento dos demais alunos não são apropriados, pois cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado.

Embora a maioria dos alunos com deficiência intelectual consolide a alfabetização, existe um pequeno grupo que não atinge esse marco. Esses alunos podem reconhecer marcas de produtos, mas não

conseguem ler um texto. Essa constatação não é feita por antecipação ou previsão de resultados; ela emerge após um longo percurso de metodologias de ensino oferecidas ano após ano no Ensino Fundamental. Estratégias e recursos de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado e o trabalho conjunto da equipe escolar, são essenciais durante o processo de alfabetização.

A inclusão, embora tenha avançado extraordinariamente nos últimos tempos, ainda enfrenta desafios. A capacitação e qualificação dos docentes, a adaptação curricular, as metodologias de ensino, as adequações físicas, as parcerias com profissionais da saúde e do serviço social e a participação ativa das famílias são passos importantes. No entanto, para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, é necessário percorrer um longo caminho, garantindo que cada criança, independentemente de suas limitações, tenha acesso pleno à educação e ao desenvolvimento de seu potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP

CARVALHO R. E., **A Nova LDB e a Educação Especial.** São Paulo: WVA, 2007.

COLL C. et al., **Desenvolvimento psicológico e educação - Volume 2.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2004.

COLL C. et al., **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades
deficiência mental.** São Paulo: Vetor, 2002.

educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. v. 3.

EVANGELISTA L. M. C., **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da**

Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE/2008).** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Pontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Pontes, 2004.

Villalobos. 12^a ed.- São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.**

In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R, LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem; tradução de Maria da Pena, 1994.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ANTUNES

PLAYFULNESS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS AS SEEN BY ANTUNES



LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul (2017) e Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2019); Especialista em Neurociência aplicado à Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2020); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF Gabriel Sylvestre Teixeira de Carvalho.

RESUMO

O estudo em questão investigou a influência do aspecto lúdico como facilitador do processo de aprendizagem em sala de aula, com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir esse propósito, utilizou-se um questionário semiestruturado aplicado a professores atuantes nesse nível de ensino. Os resultados destacaram a importância crucial do elemento lúdico no desenvolvimento e na vida das crianças, evidenciando a necessidade de conscientização por parte dos educadores sobre sua relevância. Além disso, o estudo buscou verificar o nível de familiaridade dos professores com conceitos como "lúdico" e "brinquedoteca", bem como explorou a relação entre o brincar e o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao final, ressalta-se a relevância do aspecto lúdico, incluindo jogos, brinquedos e brincadeiras, para o desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado das crianças em ambiente escolar.

Palavras-chave: Prática docente; Aspecto lúdico na sala de aula; Motivação para aprendizagem.

ABSTRACT

The study in question investigated the influence of playfulness as a facilitator of the learning process in the classroom, with a focus on the early grades of elementary school. To achieve this, a semi-structured questionnaire was applied to teachers working at this level of education. The results highlighted the crucial importance of play in children's development and lives, highlighting the need for educators to raise awareness of its relevance. In addition, the study sought to verify the level of familiarity of teachers with concepts such as “play” and “toy library”, as well as exploring the relationship between play and the process of learning and child development. In the end, the relevance of the ludic aspect, including games, toys and play, for the development and improvement of children's learning in the school environment is highlighted.

Keywords: Teaching practice; Playful aspect in the classroom; Motivation for learning.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em que a tecnologia está avançando e ocupando muitos espaços, como o convívio e interação social, brincadeiras, jogos e a ludicidade acabaram sendo cada vez mais distanciados das crianças. Este trabalho visa relatar os dados obtidos através da realização um estudo sobre o tema: Aprender Brincando: a diversão em aprender.

Foi escolhido este tema porque os resultados da educação não são bons, apesar de todos os esforços. Vemos a necessidade de mudanças na educação. Brincar pode ajudar o desenvolvimento de pessoas de todas as idades. Ajuda no aprendizado e no crescimento social, pessoal e cultural. Torna mais fácil socializar, comunicar, expressar e pensar. Mas brincar não é a única forma de melhorar o ensino e a aprendizagem, mas ajuda a melhorar os resultados.

Verifica-se que o desagrado vem afetando as características físicas, psicológicas, sociais e motores da criança dificultando a aprendizagem.

Mediante esta situação torna-se necessário o desenvolvimento de ações que venham a solucionar a problemática que gera a insatisfação das crianças, fazendo com que fiquem inquietas, e trabalhar a interação e afetividade no ambiente escolar. Diante desta situação, o que fazer para manter as crianças interagidas no ambiente escolar?

Devido a essa situação constrangedora, é que se realizou este trabalho com o objetivo de conhecer, tornar conhecida a importância dos jogos no desenvolvimento da criança, procurando sensibilizar, assim, professores e gestores da sua significância e convencê-los de que os recursos pedagógicos são constituídos com o objetivo de provocar uma aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ANTUNES

Segundo Antunes (2003, p.14), aprender é importante, e brincar ajuda a aprender e a socializar. Além disso, brincar pode trazer alegria. As crianças brincam para se divertir, e dessa diversão vem a aprendizagem. O professor pode usar o jogo para ensinar regras e para promover relações e convivência ética entre os alunos.

O mesmo autor relata que, constitui, entretanto, uma ilusão, supor que, para que o jogo possa abrigar o desenvolvimento cognitivo e estimular as relações interpessoais, quem dele poderá fazer esse instrumento será sempre o professor. Esse professor jamais poderá, em suas ambições cognitivas e sociais, esquecer o aspecto do prazer e da alegria.

A infância não mais pode ser vista apenas como antessala da vida adulta, precisa ser reconhecida como a fase admirável que deve ser apreciada em si mesma, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos de aprendizagem.

Um único jogo pode, em determinadas circunstâncias, proporcionar elemento de intenso prazer na criança, mas sua aprendizagem somente se concretizará quando este jogo para melhor a sensibilidade tátil de uma criança, mas se notará progresso sensível nessa sensibilidade se este for parte de um projeto que possa dar-lhe continuidade e significação.

Portanto, sabe-se que, esta foi a maior preocupação que se teve em pesquisar os jogos, para saber como, quando e de que forma devem ser aplicados os jogos, de modo que possam proporcionar a alegria e o prazer junto à aprendizagem cognitiva e social, assim sendo, fazer não só a promoção dos saberes, mas também, e principalmente, a interação entre os seres, pois juntos é bem mais fácil adquirir os saberes.

Sabe-se que a educação infantil deve ser a primeira, em termos de seriedade, pois é o seu primeiro contato formativo fora do seio familiar, onde a criança precisa ser acolhida, ser entendida, ter atividades interessantes e encontrar ali afeto, amor, paz, ternura e meiguice espontânea dos docentes.

Para desenvolver este trabalho, utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o tema em estudo; pesquisa de campo através da observação em sala de aula com o intuito de averiguar as reais situações, pesquisa na internet sobre o assunto para ter base dos autores em questão e usar suas experiências e aplicação de questionários a quatro docentes da referida escola para que se conquiste informações mais precisas da realidade que se encontram os professores que atuam em sala de aula.

Isso foi estruturado em três capítulos, a saber: No capítulo I refere-se ao jogo na Educação infantil: uma visão histórica; um pouco sobre a educação infantil no Brasil. Escolas: real e ideal; as

múltiplas inteligências, visão teórica. Os jogos e as habilidades operatórias e as influências dos jogos na cultura infantil. No capítulo II, encontra-se o jogo e a educação infantil; jogo na visão de Antunes; O jogo é a sua natureza; a importância do brincar; Freud, Vygotsky e Piaget. O jogo na escola.

Os jogos e a aprendizagem significativa; compreendendo a mente infantil do nascimento aos seis anos. No Capítulo III, consta a definição e classificação dos jogos; Definição de jogo no dicionário de Pedagogia, classificação dos jogos X idade na visão de Piaget, Caillois, Erikson, Mandry e Nekula; o jogo de Sexo para sexo x faixa etária. O perfil do educador infantil; sugestões de ajudas técnicas. Sugestões de jogos numa perspectiva de aprendizagem significativa e sugestões de jogos adaptados para deficientes físicos. Incluindo-se conclusão do referencial teórico com a Análise do resultado dos dados. Considerações finais; referências bibliográficas, apêndices e anexos.

Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança. O jogo, e a maneira como o professor dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos, são a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

Atualmente em nossa sociedade, extremamente capitalista, que influencia todos, inclusive as crianças, exercendo poder e controle através dos meios de comunicação, principalmente a televisão. Uma das alternativas para se burlar essa influência está no lúdico, nas brincadeiras de uma forma geral, onde as crianças trabalhariam além do corpo a interação com o outro.

A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras. Quando está brincando se expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Froebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Todos deverão buscar o bem-estar dos pequenos

durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento. O brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

Em um mundo em que a tecnologia está avançando e ocupando muitos espaços, como o convívio e interação social, brincadeiras, jogos e a ludicidade acabaram sendo cada vez mais distanciados das crianças.

A IMPORTÂNCIA LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ANTUNES

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, que quer dizer “jogo”. Se achasse confinada a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. “De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo”. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança, e mesmo o jovem, opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

Para Didonet “é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação”. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la às demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

De acordo com Nunes, a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Segundo Nunes, várias são as razões que levam os educadores a recorrerem às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de outro caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

OS JOGOS LÚDICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA VISÃO DE ANTUNES

Para se compreender melhor a questão do lúdico, bem como o sentido desta e tantas outras dificuldades encontradas pelas crianças das séries iniciais em tentar, através das brincadeiras em geral, aprenderem harmoniosamente.

O acesso gratuito à escola, conforme nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo nº. 205, diz que: “A Educação é um direito de todos e dever do Estado [...]” É condição indispensável para a garantia dessa premissa constitucional e para que se complete na totalidade do seu sentido, deve estar acompanhada de procedimentos que assegurem condições para

sua concretização. O aprendizado acontece de maneira continuada e progressiva e requer ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento, sabendo-se que a criança precisa de tempo para brincar.

As aulas muitas vezes tornam-se meras repetições de exercícios educativos, ficando a aula monótona e como consequência vazia; procura-se a solução com a utilização dos jogos para despertar na criança o interesse pela descoberta de maneira prazerosa e com responsabilidade. Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente, inclusive na educação, mas as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano escolar; porque a alternativa de trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é muito atraente e educativa.

De acordo com Ronca (1989, P.27):

...[“O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”]... (1989, p. 27).

Percebemos desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo é o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. É a oportunidade de desenvolvimento, pois brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo.

Para Vygotsky (1989, p.84):

...[“As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”]....

Verificou-se, portanto, que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior; elas demonstram, através das brincadeiras, como veem e constroem o mundo, como gostariam que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, expressa-se na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

E aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno; um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo, sobre o qual nos fala Kishimoto (1994, p. 13):

...[“O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa

estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”]....

Dessa maneira, percebemos a necessidade do professor de pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais. Destaca-se ainda mais a importância do lúdico; lembramos as palavras de Ronca que diz:

“O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo” (1989, p.27).

A tal ponto isso se faz verdade, que a criança sente e expressa a curiosidade e importante noção de que viver é brincar. E ao brincar, conhece a si própria e aos outros e realiza a dura tarefa de compreender seus limites e possibilidades e de inserir-se em seu grupo. Aí aprende e internaliza normas sociais de comportamentos e os hábitos fixados pela cultura, pela ética e pela moral. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1.p.28):

...[“As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica”]....

E sobre esse ponto de vista o lúdico se torna de vital importância para a educação. Pois de acordo com Ronca (1989, p.99):

...“O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas à infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”...

E nessa perspectiva o lúdico se torna muito importante na escola, porque pelo lúdico a criança faz ciência, pois trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que, por ser o jogo algo que diverte e alegra, para muitos professores finaliza o seu valor aqui, e, esquecem-se dos objetivos, das regras e aprendizagem, e, deixam as crianças brincarem sem interferir, ajudar, refletir, instigar e interrogar vão “jogando” os jogos na sala de aula de qualquer jeito, porém sabe-se que a sala de aula assim como os jogos e brincadeiras são coisas sérias, por isso sua invenção pelo professor, conforme autor renomado não é válido.

A concretização desse estudo representou a construção de significativas aprendizagens nos aspectos relativos à ludicidade, como também sua utilização no Ensino Infantil. A realização dessa pesquisa nos permitiu refletir acerca da relevância e da contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Nesse cenário, o lúdico auxilia na mediação da aprendizagem, tornando o ensino prazeroso, permitindo maior participação e interação entre professor e aluno. Os autores citados destacaram enfaticamente o quanto o lúdico é importante para provocar mudanças substanciais na aprendizagem das crianças, promovendo ressignificações importantes no desenvolvimento humano.

Reconhecem o valor da ludicidade, já que esta favorece o companheirismo, a cooperação, a troca de experiências, possibilitando a tomada de decisões consistentes, assim como facilita o processo ensino-aprendizagem e ajuda no desenvolvimento do raciocínio.

É necessário lembrar que o ambiente escolar precisa tornar-se agradável para as crianças, favorecendo um bem-estar no processo de aprendizagem. Enfatizamos ainda que dentro do contexto escolar é preciso, por parte dos educadores, em especial, conceber o lúdico e seus componentes como parte do patrimônio cultural, favorecendo aos alunos da Educação Infantil retraduzir e incorporar, por meio de atividades lúdicas, valores, crenças, formas lógicas de pensamento, linguagem e ensinamentos. Nesta ótica, a criança poderá agir ativamente sobre o meio expressando seus saberes e emoções.

Constatamos que utilizar as estratégias lúdicas, comprovadamente as mais adequadas para promover o envolvimento e despertar o interesse das crianças, favorece as aprendizagens necessárias que se efetivam de forma mais amena e prazerosa. Assim, a adoção das estratégias de ensino-aprendizagem adequadas à faixa etária das crianças da Educação Infantil é fundamental para alcançar com êxito os objetivos essenciais da educação: o desenvolvimento sociocultural dos educandos. O lúdico como estratégia de ensino promove o envolvimento da criança nas atividades de sala de aula e desperta o interesse em aprender os conteúdos ministrados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. e.d. São Paulo: CORTEZ, 1994.

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

NOVAES, J, C. **Brincando de Roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em: . Acesso no dia 06 de maio de 2024.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

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

A CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CONCEPT OF READING AND WRITING IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL



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

Este projeto em desenvolvimento visa buscar fatores que possam desvendar os questionamentos aqui apresentados através da pesquisa bibliográfica. É importante destacar que a leitura e a escrita pressupõem a fase de alfabetização. Este pressuposto faz parte do trabalho de Emília Ferreiro, onde os (erros) das crianças devem ser trabalhados, pois demonstram uma construção do conhecimento e, com o tempo, vão diminuindo e avançando em suas hipóteses. Délia Lerner vem reforçar a ação, reflexão e a transformação da prática docente em alfabetização, para que tais mudanças ocorram e as crianças se desenvolvam. Com a investigação, pretende-se encontrar caminhos que possam contribuir para o entendimento desta fase, buscando analisar quais fatores contribuem para a leitura e a escrita, e em que momento se dá essa concepção. Pauta-se ainda, em Magda Soares que relata todo o histórico do letramento e acredita que a criança precisa ter contato com a leitura e a escrita desde pequena.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Concepção

ABSTRACT

This ongoing project aims to find factors that can unravel the questions presented here through bibliographical research. It is important to emphasize that reading and writing presuppose the literacy stage. This assumption is part of Emília Ferreiro's work, where children's (errors) must be worked on, as they demonstrate a construction of knowledge and, over time, they diminish and advance in their hypotheses. Délia Lerner reinforces action, reflection and the transformation of teaching practice in literacy, so that these changes occur and children develop. The aim of this investigation is to find ways of contributing to an understanding of this phase, seeking to analyze which factors contribute to reading and writing, and at what point this conception takes place. It is also based on Magda Soares, who describes the entire history of literacy and believes that children need to have contact with reading and writing from an early age.

Keywords: Reading; Writing; Conception

INTRODUÇÃO

Através da revisão literária que terá como base as autoras: Délia Lerner (2002), Emília Ferreiro (1999), Magda Soares (2015), Telma Weisz (2000), entre outros, investigar o que os autores podem contribuir para entender como se dá o processo de leitura e escrita nesta fase tão importante da vida da criança: a Alfabetização.

Délia Lerner vem ressaltar que, o necessário é preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem e preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais. Emília Ferreiro vem explicar os processos e as formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever, e que caminho a criança necessitará percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita. Magda Soares vem mostrar as muitas facetas da alfabetização, incluindo o conceito de alfabetização como o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita.

A criança é um ser em pleno desenvolvimento, entender em qual momento ela concebe a leitura e a escrita é um assunto bastante relevante, pois acredito ser um momento mágico para ela e para o professor, mas que requer boas intervenções do professor para fazer a criança progredir em suas hipóteses de leitura e escrita.

Partindo deste pressuposto, em qual momento ela consegue ler e entender o que está escrevendo? É possível ler mesmo antes de escrever? Ou os dois andam juntos?

BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A busca por uma teoria ou metodologia de aquisição da leitura e da escrita, é algo bastante complexo. Sendo assim, não podemos avançar neste capítulo sem antes conhecer brevemente a história da alfabetização no Brasil, segundo Ferreiro (1999).

O primeiro período desta história se inicia em 1876, data da primeira edição da cartilha maternal ou "Arte da Leitura", escrita pelo poeta português João de Deus, e se estende até o ano de 1934, data da primeira edição do livro "Testes ABC", de Manuel B. Lourenço Filho. Neste período, gerou-se uma disputa entre os partidários dos métodos analíticos (palavração, sentencição e historietas) e dos métodos sintéticos (soletração e silabação), nos quais se baseavam as primeiras cartilhas produzidas no Brasil.

O segundo momento da história da alfabetização no Brasil se inicia em 1934, com a alfabetização sob medida, introduzindo-se a Psicometria através da publicação da primeira edição de "Testes ABC" para verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Este livro apresenta os resultados de pesquisas realizadas com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando soluções para as dificuldades enfrentadas pelas crianças no aprendizado da leitura e da escrita.

Do ponto de vista do criador dos testes do ABC, Lourenço Filho (1967, pág. 47) diz:

"Pode-se ensinar a ler e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum do seu desenvolvimento, por mil e um modos. Não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado." (Filho, 1967).

Levando em consideração o que foi dito, este período foi marcado pelo uso de cartilhas de alfabetização que se baseavam em métodos mistos.

Em 1985, inicia-se mais um período na história da alfabetização no Brasil com a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, onde as autoras apresentam as etapas percorridas pela criança na apropriação do sistema da escrita alfabética. Mais tarde, as autoras apresentam uma versão simplificada das fases de aprendizagem do sistema da escrita, a saber: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Segundo Emília Ferreiro (1999, p.24):

"A criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)." (Ferreiro, 1999, p.24).

Se levarmos em consideração o que os autores afirmam, não há uma fórmula pronta a seguir, mas diversos métodos para promover o desenvolvimento da criança.

É um desafio que envolve a todos: escola, professores, alunos, família, comunidade e sociedade. Segundo Lerner (2002), é necessário unir esforços para alfabetizar todos os alunos, garantindo que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita. Para que este desenvolvimento ocorra, precisamos estar atentos aos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola, fruto de seus convívios familiares, para que o professor possa elaborar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem efetiva e o progresso das crianças. Vale ressaltar, que quanto maior o contato com diversos gêneros escritos, maior será a probabilidade de grandes avanços.

Para Ferreiro (1985), a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e possui meios concretos de existência. O escrito aparece para a criança como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais.

Para descobrir como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler, Ferreiro (1985) realizou várias pesquisas com crianças de diversos meios sociais em Buenos Aires, Cidade do México, Monterrey, Barcelona e Genebra, chegando à seguinte conclusão: algumas crianças descobrem os princípios fundamentais do sistema antes de iniciar a escola, enquanto outras estão longe de fazê-lo. O resultado mais surpreendente obtido foi que as crianças elaboram ideias próprias sobre os sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do ambiente.

Diante desses dados, não podemos alienar nossas crianças com práticas arcaicas. Se a criança é um ser em pleno desenvolvimento e cria hipóteses sobre o sistema da escrita, é necessário repensar essas práticas e introduzir novos conceitos para transformar e multiplicar conhecimentos. É criar desafios possíveis para que possam ser resolvidos com autonomia, permitindo que alcancem a leitura e a escrita.

Ferreiro (1985, p.40 e 41) acrescenta:

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Ferreiro (1985, p.40/41).

Magda Soares (2012) faz uma reflexão sobre a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky dizendo sobre a influência na prática pedagógica da alfabetização. E aponta que os textos produzidos pelos alunos devem ser vividos por elas, não apenas uma repetição imposta. E conclui que a psicogenética

vem exercendo saudável influência na alfabetização de modo que a criança conviva com as regras discursivas do texto escrito e possa, assim, construir seu conhecimento e fazer uso delas.

ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

E o que podemos dizer sobre o letramento? Segundo Magda Soares (2015) o letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Sabemos que alfabetização e letramento andam juntos, porém a escola ainda enfrenta uma resistência em promover o letramento. Soares (2015), faz uma crítica em relação à alfabetização, pois se ensina a ler e escrever, mas não dá condições e acesso à leitura.

De acordo com Soares (2015) a escolarização está mais vinculada às práticas de alfabetização do que de letramento, pois se questiona que a criança vai à escola para aprender a ler e a escrever, no entanto a criança também pode aprender a ler e escrever em outras instâncias, como na família, comunidade, na igreja.

Então podemos dizer que nossos alunos chegam na escola com seus conhecimentos prévios sim, mas também com leitura de mundo, ou seja, eles sabem reconhecer a letra M de McDonalds, o S de Sadia, entre outros.

E Soares (2010, p.20) ainda acrescenta:

“(...) não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento”.

Então, qual sentido de se ensinar a ler e a escrever na escola, se na prática, no cotidiano do aluno, ele não vivencia a leitura e a escrita?

Magda Soares (2015, pág. 103) diz:

Que a responsabilidade de levar a criança ao conhecimento da escrita muitas vezes é dado à escola, isto implica dizer que a escola é responsável pela aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, sendo também responsabilidade da escola o uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais, sendo assim o letramento e alfabetização é responsabilidade da escola. Soares (2015, p.103).

Atualmente a concepção de alfabetização e letramento tem de acontecer ao mesmo tempo.

Segundo a autora Fernandes (2008, p.19):

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. Fernandes (2008, p.19).

É possível dizer que a alfabetização e letramento vai além da apropriação da leitura e da escrita. A escola tem se esforçado para atender a essas mudanças, mas cabe aos professores se capacitarem para atender a essas mudanças. O desafio é grande, pois ainda se encontra professores resistentes à novas propostas de ensino.

Como tornar nossos alunos leitores e escritores competentes e autônomos? Buscando alfabetizar através de ações de letramento, isto é, por meio da leitura e produções reais. O desafio maior é com a escrita. Escrever é mais difícil do que ler, pois o aluno pode reproduzir uma leitura de diferentes meios: através de desenhos, reconto, reescrita. Por outro lado, não é fácil ensinar a leitura na escola. Lerner (2002) afirma que ler é entrar em outros mundos possíveis, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita e faz uma pergunta interessante: é possível ler na escola? E acrescenta que a leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem, e que as regras institucionais cumpri os objetivos estabelecidos pelo ensino.

Partindo desse olhar, a leitura precisa fazer sentido para a criança, para tornar interessante e ser vivenciado em sua prática, em seu ambiente de convívio.

Lerner (2002, p.79) acrescenta:

A leitura é inicialmente um objeto de ensino, e para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Lerner (2002, p.79).

E para que a leitura se torne uma prática social, é inevitável que a escola rerepresente os diversos usos que ela tem na vida social. Os propósitos de leitura que se propõe são: ler para se divertir (como piadas, histórias engraçadas, histórias em quadrinhos), ler para se encantar (como nos contos de fadas), ler para se informar (como nos textos informativos e científicos), ler para se instruir (como receitas, bulas de remédios, manuais de instruções), ler para escrever algo (como uma carta, um bilhete, um recado, um e-mail), entre outros.

Ferreiro (1985) diz que a criança desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por

si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. O letramento faz parte do seu cotidiano e que a escola precisa se adaptar e dar condições a essas crianças para se aprimorarem em seus conhecimentos. Vimos que não há fórmulas mágicas para se aplicar, mas que com um pouco de boa vontade, flexibilidade e superação podemos conseguir mediar nossas crianças. Assim como diz o autor Bakhtin (1998) o homem é um ser essencialmente social e histórico que, na relação com outros, em uma atividade prática comum, intermediado pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito.

E a autora Lerner (2002, p.27.) acrescenta:

“O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita”.

AS DIFICULDADES QUE ABRANGEM A LEITURA E A ESCRITA

Que a criança tem prontidão para aprender, disso não tenhamos dúvidas. As dificuldades que abrangem a leitura e a escrita é bem complexa. Segundo as autoras José e Coelho (2008) pode vir seguido de vários fatores: orgânicos, psicológicos, ambientais. O professor não pode se esquecer que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais o educador deve estar sempre atento.

A criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus vários aspectos. Segundo as autoras José e Coelho (2008) esses aspectos podem estar relacionados somente ao professor, ou ao professor/aluno, ou entre os alunos, ou entre os métodos didáticos, ou entre a situação familiar, ou entre a personalidade da criança e por dificuldades de educação.

O professor precisa investigar de forma ampla esses aspectos mencionados, adicionados à problemática ambiental em que a criança vive. A lista dos distúrbios de aprendizagem é grande, portanto, abordaremos de forma sucinta somente a da leitura e a da escrita.

Como mencionamos, as causas **orgânicas** que está relacionada à saúde como: deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, cerebral, entre outras.

As causas **psicológicas** que são desajustes emocionais provocados pela dificuldade que a criança tem de aprender, o que gera ansiedade, insegurança e autoconceito negativo.

As causas **pedagógicas**, que são métodos inadequados de ensino, falta de estimulação, percepção, não domínio do conteúdo e do método e superlotação das classes.

As causas **socioculturais**, que falta estimulação (casa, pré-escola), desnutrição, privação cultural do meio, marginalização das crianças com dificuldades pelo sistema de ensino.

A **dislexia** é um distúrbio genético e neurobiológico que inibe o processo de entendimento das letras e pode comprometer a escrita. Provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e receba estimulação e ensino adequados.

Algumas crianças apresentam dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar palavras ou ainda de memorizar sequências. Esse distúrbio de **memória** resulta de disfunções do sistema nervoso central e frequentemente se manifesta só no aspecto visual ou só no auditivo.

Outra característica do distúrbio da leitura é a orientação **espaço-temporal** onde a criança não é capaz de reconhecer direita ou esquerda, conhecida também como lateralidade. O **esquema-corporal** onde a criança apresenta dificuldade para identificar as partes do corpo. A **motricidade** onde algumas crianças não têm coordenação motora ampla e fina e não conseguem manipular peças pequenas de materiais pedagógicos. O distúrbio **topográfico** onde têm a dificuldade de compreender legendas de mapas, gráficos, globos e maquetes. A **soletração** tem dificuldades de soletrar.

O distúrbio da escrita é basicamente a disgrafia, a disortografia e os erros de formulação e sintaxe.

A disgrafia é a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa, existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar em lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas.

A disortografia caracteriza-se pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Segundo as autoras José e Coelho (2008) essas trocas ortográficas são normais durante a 1ª e 2ª anos do Ensino Fundamental, porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada.

Os erros de formação e sintaxe, a criança não consegue transmitir para a escrita conhecimentos adquiridos na linguagem oral.

DIFICULDADES ENVOLVIDAS NA ESCOLARIZAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conhecer e compreender as dificuldades que as crianças enfrentam diante da leitura e da escrita, ajudam a dar um norte para tentar resolvê-las ou superá-las.

Lerner (2002) aponta que a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdios. Os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela. Se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (que a leitura e a escrita cumprem na vida social), e se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, abandonará ao mesmo tempo sua função ensinante.

Outro paradoxo que a autora Lerner (2002) relata é a fragmentação do ensino. Se se tenta parcelar as práticas, é impossível preservar sua natureza e seu sentido para o aprendiz, se não as parcelamos, é difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que permita ensiná-las.

A instituição necessita de controle e avaliação das aprendizagens. Lerner (2002) acrescenta que este conflito de interesses entre o ensino e o controle gera outro paradoxo: se se põe o ensino em primeiro plano, é preciso renunciar a controlar tudo, se se põe o controle das aprendizagens em primeiro plano, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura e escrita.

E uma última dificuldade que Lerner (2002) aponta é a distribuição de direitos e obrigações entre o professor e os alunos. E cita um exemplo: o direito de avaliar geralmente é do professor, os alunos têm muito poucas oportunidades de autocontrolar o que compreendem ao ler e de autocorrigir seus escritos. Aprender a fazê-lo e conquistar autonomia como leitores e escritores fica então muito difícil.

Como vimos, os desafios são grandes tanto para o professor como para o aluno. Mas é preciso juntarmos forças para gerar condições didáticas que permitam formar leitores e escritores competentes, autônomos que vivenciam essas práticas nos vários ambientes que circulam. Como já dissemos no capítulo anterior, não existe mágica, mas sim muita boa vontade, flexibilidade e possibilidades para superar esses desafios.

Lerner (2002, p.21) afirma:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, e gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social dessas práticas.
Lerner (2002, p.21).

Diante deste pressuposto, abordar a prática pedagógica permitirá compreender quais ideias orientam suas ações. É preciso analisar qual concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda, do processo de aprendizagem e de como deve ser o ensino.

Abordar a prática pedagógica é passear pelas teorias de aprendizagens, um desafio necessário para entendermos e identificarmos o que vem influenciando as aprendizagens dos nossos alunos.

A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende o que e como se deve ensinar - se expressa em um modelo da aprendizagem do modelo “estímulo-resposta”. Esse modelo define a aprendizagem como a “substituição de respostas erradas por respostas certas”, a hipótese subjacente a essa

concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações. Este modelo é típico das cartilhas. Paulo Freire (1987) a define como “educação bancária”.

Nessa concepção o aprendiz é alguém que vai juntando informações, através da acumulação. Os professores é que, convivendo com alunos reais o tempo todo, acabam encontrando na figura do “estalo” a resposta para certas ocorrências aparentemente inexplicáveis, porque sabem que alguns entendem o sistema logo que aprendem algumas poucas famílias silábicas, enquanto outros “o menino deu um estalo e aprendeu”.

A teoria construtivista – o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Se o professor procura inovar a essa teoria sem conhecê-lo como funciona, corre o risco de mesclar sua prática. Outro pensamento que inferiu essa prática foi alguns professores encantados com a psicogênese da língua escrita, passaram a ensinar os alunos silabicamente para chegar mais rápido à escrita alfabética. Lógica que não faz nenhum sentido construtivista. Outra distorção foi: se é o sujeito que constrói o conhecimento, então não precisa de intervenção pedagógica.

Como já foi visto, é fácil se perder na própria prática educativa, sem dar conta das teorias em ação e que consequências terão sobre os alunos.

Não podemos abandonar os alunos à própria sorte. A intervenção pedagógica se faz necessário, o professor precisa saber interpretar quando o aluno diz: “vou fazer do meu jeito” para intervir de modo a levá-lo a construção do conhecimento.

Telma Weisz (2009) afirma que o conjunto de ideias, concepções e teorias orientam a prática pedagógica do professor, mesmo que ele não tenha consciência delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a história da alfabetização passa por várias situações ao longo dos anos e com o estudo das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, traça-se um novo sentido sobre a alfabetização. Sentido esse, que, a alfabetização se dá de forma natural pela criança, pois ela tem conhecimentos prévios diante da escrita. O contato desde pequena com diversos gêneros escritos, também contribuem para a efetiva alfabetização. O desafio da escola é proporcionar desafios possíveis a cada etapa em que a criança se encontra, para assim construir o conhecimento. Esses desafios precisam ser vivenciados pôr elas em seu cotidiano para que tenha sentido. O letramento faz parte do cotidiano da criança. As dificuldades de aprendizagens que as crianças enfrentam hoje, devem ser investigados por vários aspectos: Familiares, psicológicos, físicos, sociais e culturais. O professor também tem fundamental relevância na construção do conhecimento de seus alunos, pois precisam saber qual

momento intervir na aprendizagem. E para que se efetiva a aprendizagem, se faz necessário uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem que tenha sentido para o aluno, uma aprendizagem onde o aluno seja o sujeito ativo da sua construção. A importância da avaliação do professor neste processo é fundamental para saber onde avançar ou rever as práticas pedagógicas. Então os registros se fazem necessários, pois permite ao professor repensar constantemente sua prática e proporcionar aos alunos novos desafios. Diante do que foi exposto o professor necessita de formação continuada com uma formação sólida e de qualidade, precisa ser valorizado e incentivado não só pelas instituições de ensino, mas pelos pais e toda comunidade. Sabemos que o processo de alfabetizar é um desafio que vai além do código escrito, precisa ser superado com boas intervenções, interações, avaliações, registros e capacitações. Esses objetivos serão alcançados se todos os envolvidos e comprometidos com a educação se unirem num só propósito: tornar leitores e escritores todos os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, Ana Rosa et al. Alfabetização: Livro do Professor. Brasília: Fundescola/Sef-Mec, 2000.
- Bakhtin, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- Fernandes, Maria. Os segredos da alfabetização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Ferreiro, Emília. Reflexões sobre a Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- Ferreiro, Emília. O desenvolvimento da escrita na criança: Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- José, Elisabete da Assunção; Coelho, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- Lerner, Délia. Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Soares, Magda. Alfabetização e Letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- Weisz, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO



THE IMPORTANCE OF TEACHING ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM AND THE USE OF PLAY AS A DIDACTIC RESOURCE

MAIARA KEITI DE SOUZA CASTRO BATISTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Flamingo (2019); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Flamingo (2020); Professora de Educação Infantil na EMEI Jardim da Conquista – Prefeitura Municipal de São Paulo, Professora Adjunta de Educação Básica na EMEIEF Professora Oneide Bortolote – Prefeitura do Município de Osasco.

RESUMO

A Educação Infantil é uma fase escolar de extrema importância, pois é um ambiente rico em possibilidades. Por meio das interações as crianças são capazes de adquirir diversas habilidades importantes para a vida. Tendo isto em mente é possível concluir que seria ideal o ensino da língua inglesa nesta faixa etária. Este estudo visa ressaltar a importância da inserção do ensino da língua na educação infantil, visto que em grande parte dos municípios na rede pública de ensino, esta aprendizagem se dá apenas a partir do ensino fundamental. Também será abordado como o lúdico pode auxiliar no processo de aquisição da segunda língua.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Educação Infantil Pública e Lúdico.

ABSTRACT

Early childhood education is an extremely important school stage, as it is an environment rich in possibilities. Through interactions, children are able to acquire various important life skills. With this in mind, it is possible to conclude that it would be ideal to teach English to this age group. This study aims to highlight the importance of introducing language teaching in early childhood education, given that in most municipalities in the public school system, this learning only takes place from elementary school onwards. It will also look at how play can help in the process of second language acquisition.

Keywords: English Language; Public Early Childhood Education and Play.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Nesta fase, a criança é estimulada a desenvolver habilidades que serão essenciais ao longo de toda a sua vida. A inserção do ensino da língua inglesa neste momento proporcionará uma experiência prazerosa, facilitando a assimilação dos conhecimentos apresentados ao decorrer dos anos escolares. O objetivo deste estudo será mostrar a comunidade acadêmica e autoridades competentes das redes públicas de ensino, o quão importante é ofertar o ensino de inglês na educação infantil.

Observar as fases do desenvolvimento infantil e as diversas formas de aprendizagem, nos habilita a proporcionar experiências para explorar esse ambiente tão fértil e cheio de possibilidades.

Na atual sociedade as crianças já estão imersas em um mundo de palavras em inglês utilizadas em seu cotidiano, como por exemplo: “*videogame*”, “*hashtag*”, “*internet*”, entre outras. Visto que estas palavras já fazem parte do dia a dia das crianças, por que não ampliar este repertório nesta fase tão cheia de descobertas? Explorar esta etapa do ensino incluindo o ensino da língua inglesa proporcionará às crianças um conhecimento prévio ao adentrarem o ensino fundamental.

Diante destas afirmações, o professor deve se adaptar para fazer essa junção, não apenas utilizar a metodologia tradicional de ensino- aprendizagem, mas também trazer essas possibilidades de atividades lúdicas para seu auxílio. Podemos fazer essa conexão entre as crianças, com o uso da linguagem, suas tecnologias e as brincadeiras de forma que elas consigam se desenvolver e se relacionarem com a sociedade.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em autores como Fraboni (1998), Sabadin (2003) entre outros. Buscando explicar como o ensino de inglês se torna importante no aprendizado e como as atividades comuns do dia a dia e na sala de aula podem ajudar as crianças a desenvolverem diversas habilidades, e como as propostas de atividades lúdicas e brincadeiras são importantes na vida do educando, já que fazem parte da metodologia de ensino Lúdico.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONCEITO, HISTÓRICO E EVOLUÇÃO

Entender as fases do desenvolvimento infantil é extremamente importante, pois nos possibilita compreender o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, além de nortear as principais habilidades e objetivos que podem ser alcançados neste período. Desta forma, utilizar esta etapa para o ensino da língua inglesa proporcionará às crianças a capacidade de se desenvolver linguisticamente a partir das experiências proporcionadas.

No passado, não existia uma valorização da criança como indivíduo. A infância não era reconhecida como uma fase específica de desenvolvimento. A história revela o surgimento de diversas concepções sobre o que é ser criança. Naquele tempo, a criança era percebida como um adulto em miniatura, com sua educação e cuidados sob a responsabilidade principalmente da mãe. Segundo Áries (1978), "[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos" (p. 11). Não se considerava a infância como um período de fragilidade; a atenção especial era apenas no início da vida. A criança era diferenciada do adulto apenas pelo tamanho e força, sendo mais importante que ela crescesse para enfrentar a vida adulta.

No entanto com o passar do tempo foram criadas leis e documentos que norteariam os cuidados e educação de crianças bem pequenas.

Segundo Fraboni a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação”, tecnológico - científico e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social”. (1998, pg.68).

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, vivemos em uma sociedade onde as crianças já chegam à Educação Infantil com diversos conhecimentos relacionados à cultura letrada. É fundamental que o educador se aproprie desse conhecimento prévio, utilizando a leitura e a escrita, explorando uma variedade de portadores de textos que contenham diferentes gêneros textuais, como anúncios, revistas, jornais, bilhetes e cartas em inglês, assim como fazem com a língua materna o Português. Essas práticas ajudam a

criança a se integrar ao mundo bilíngue da leitura e da escrita desde o início de sua jornada escolar.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção da matéria escrita, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Pensando no desenvolvimento sociocultural das crianças a aquisição da linguagem infantil precisa acontecer de forma universal e contínua, passando pelos estágios do balbucio às expressões vocabulares. Por isso faz-se necessário trabalhar a língua estrangeira desde muito cedo. De acordo com Piaget (1995), a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende de alguns fatores como por exemplo a maturação orgânica e cognitiva da criança. Essa maturação é adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca, ou seja, pessoas e objetos. É a partir da comunicação que o ser humano é inserido socialmente.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

A educação infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem experimentar, praticar e aprimorar suas habilidades linguísticas. É nesse contexto que elas aprendem a se comunicar, expressar suas ideias, compreender os outros e construir relacionamentos significativos.

O INGLÊS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Segundo Vygotsky (1989), iniciar o aprendizado de uma nova língua durante a fase inicial da aquisição de linguagem infantil torna mais simples o processo de aprendizagem. Ele sugere que aprender uma língua estrangeira nesse período não só facilita a aquisição da língua materna, como também fortalece o aprendizado de outras línguas. A idade é crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois o ensino precoce de habilidades resulta em conhecimentos mais robustos e consolidados.

Para Figueiredo, 1997:

“A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem”. (FIGUEIREDO, 1997, p. 127)

Outro conceito notável, segundo (FREIRE, 2021, p.788) é o de que “quanto mais cedo for iniciada nas escolas, mais válidos serão os conhecimentos

adquiridos a partir dela, e por isso o ideal é que se inicie seu processo de aprendizagem ainda na infância, em conjunto com a Língua Portuguesa. “

Por isso ensinar inglês na educação infantil não é apenas uma preparação para o futuro profissional, mas também um investimento no desenvolvimento cognitivo, cultural e emocional das crianças. Equipá-las com habilidades linguísticas desde cedo é capacitá-las a se tornarem cidadãos globais, cultivar a empatia , a tolerância e prepara- lós para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades, valores essenciais em um mundo interconectado.

Além dos benefícios cognitivos, aprender inglês desde cedo expande os horizontes culturais das crianças. Elas têm acesso a uma vasta gama de materiais educacionais, literários e de entretenimento em inglês, o que amplia sua compreensão do mundo e as torna mais abertas e receptivas a diferentes culturas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

No Brasil , atualmente, a oferta do ensino de língua estrangeira é obrigatória somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, segundo a LDB através da Lei nº 13.415/2017 . Mas considerando a importância desta modalidade de ensino foi sancionado o PL 1.302/2015, que propõe a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras a partir do 1º ano do ensino fundamental. No entanto, com base nos estudos citados de Vygotsky (1989) e FREIRE, 2021, p.788) é possível compreender que este ensino já deveria ser ofertado desde a educação infantil, o que acontece em grande parte da rede privada desde o maternal, mas na rede pública, somente em alguns municípios do estado de São Paulo .

De Acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394:

Art. 29 - a educação infantil, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, as políticas públicas deveriam assegurar que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso equitativo a um ensino de inglês de qualidade desde a educação infantil até o ensino médio.

A legislação desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes claras para o desenvolvimento curricular, a formação de professores, a infraestrutura necessária e os recursos educacionais. Ela também garante que o ensino de inglês na rede pública seja inclusivo, respeitando a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Além disso, políticas bem estruturadas devem promover métodos de ensino inovadores que engajem os alunos e os preparem para utilizar o inglês de maneira prática e comunicativa. Isso pode incluir o uso de tecnologias educacionais, abordagens pedagógicas interativas e materiais didáticos que reflitam a realidade linguística e cultural dos estudantes.

Para que essas políticas sejam eficazes, é essencial o engajamento contínuo de todos os envolvidos no processo educacional: gestores escolares, professores, pais e comunidade. A transparência na alocação de recursos, a avaliação regular dos programas e o suporte adequado aos educadores são fundamentais para o sucesso das iniciativas voltadas ao ensino de inglês na rede pública.

Investir em políticas públicas robustas e legislação adequada para o ensino de inglês na educação infantil da rede pública de ensino não só amplia as oportunidades educacionais, mas também prepara os estudantes para um futuro globalizado. Ao promover o multilinguismo e a diversidade cultural desde cedo, estamos construindo uma sociedade mais justa e preparada para os desafios contemporâneos.

O ENSINO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É por meio de atividades elaboradas de maneira lúdica que as crianças reproduzem as situações vividas no seu cotidiano. Vygotsky (1984) e Piaget (1995), afirmam que o desenvolvimento da criança é evolutivo e desenvolve-se por meio da imaginação. A criança que brinca desenvolve melhor seu pensamento e a capacidade de obter maiores conhecimentos e habilidades, sendo assim, “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades que sejam significativas e lhe despertem o prazer.” (PAPERT apud SABADIN, 2003, p. 59).

É essencial que o profissional observe o seu trabalho respeitando cada fase de desenvolvimento de cada educando, pois cada um aprende e interage no seu tempo, de acordo com os estímulos proporcionados a eles.

A estrutura desse recurso lúdico, segundo Piaget (1995) o jogo é trabalhado através da estruturação intelectual na qual as interações existem pelas anteriores e se completa com as próximas, todas as experiências vivenciadas são consideradas produtivas, pois a socialização e a construção coletiva avançam para outros aprendizados, no âmbito social da criança seguindo estágios específicos.

Os profissionais que trabalham diretamente com os avanços da aprendizagem na educação infantil usam os jogos como um instrumento valioso, que deve ser bem explorado e não aplicado de qualquer maneira, mas deve-se ter em mente que é necessário aproveitar o jogo para ampliar e realizar efetivamente uma aprendizagem significativa para criança, quando aliamos esses dois recursos temos um resultado satisfatório, em que a socialização torna-se, um processo natural de indivíduo para indivíduo.

O uso de atividades lúdicas no ensino de inglês promove um ambiente de aprendizagem positivo, onde as crianças se sentem motivadas e engajadas. Através do brincar, elas experimentam, exploram e descobrem o idioma de maneira espontânea e significativa. Além disso, o lúdico ajuda a desenvolver habilidades sociais importantes, como a cooperação, a empatia e a comunicação, que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, o lúdico se destaca como um recurso didático eficaz. Jogos, músicas, histórias e atividades interativas não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também facilitam a assimilação de novos conceitos de forma natural e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se identificar a importância do ensino do inglês na educação infantil nas redes públicas de ensino, seu uso e os impactos no desenvolvimento da criança na educação infantil. O ensino da língua inglesa na educação infantil é uma estratégia fundamental para promover a inclusão social e preparar as crianças para um mundo cada vez mais globalizado. Garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso ao aprendizado do inglês é crucial para reduzir desigualdades e ampliar suas oportunidades futuras.

No contexto da rede pública de ensino, o acesso ao aprendizado de inglês pode ser um diferencial significativo. Proporcionar esse conhecimento desde a infância é investir no futuro das crianças, oferecendo-lhes ferramentas para ampliar seus repertórios e obterem igualdade de condições com seus pares de outras redes de ensino.

No entanto, para que o ensino de inglês seja eficaz na educação infantil, é essencial utilizar métodos didáticos que sejam apropriados para a faixa etária e que despertem o interesse das crianças. Implementar o ensino de inglês na rede pública de ensino infantil, utilizando o lúdico como recurso didático, requer planejamento e investimento. É necessário capacitar os professores, fornecer materiais adequados e criar um ambiente de apoio que valorize e incentive a aprendizagem do inglês. No entanto, os benefícios desse investimento são imensuráveis. Ao capacitar as crianças desde cedo com habilidades linguísticas e cognitivas, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados, confiantes e capazes de enfrentar os desafios de um mundo interconectado.

Em conclusão, o ensino da língua inglesa na educação infantil da rede pública, aliado ao uso do lúdico como recurso didático, é uma estratégia poderosa para promover a inclusão, reduzir desigualdades e preparar as crianças para um futuro repleto de oportunidades. É um investimento na educação de qualidade, que valoriza e potencializa o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que estejam prontas para se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Dez 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394>. Acesso em 04/04/2024

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia, 1997.

FRABONI, Franco. **A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática**. In. ZABALTAR, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. 1998.

FREIRE, Silvia Renata Gomes; SANTOS, Pedro Fernando dos. **O Ensino Da Língua Inglesa Na Educação Infantil: O Distanciamento Entre a Escola Pública e a Privada**. Id on Line Rev. Psic.Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 788-797, ISSN: 1981-1179.

FONSECA, V. **Desenvolvimento humano: da filogênese à ontogênese da motricidade humana**. Lisboa: Notícia, 1989.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257p.

HOFF, E. **Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade**. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Rvachew S, ed. tema. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. <<https://www.encyclopedia-crianca.com/developmento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/developmento-da-linguagem-nos>> Publicado: Outubro 2009 (Inglês). Consultado 11 mar. 2024.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PORTAL educação. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-psicomotricidade-no-ambiente-escolar/48173>>. Acesso 23 maio 2024.

ROSA, A. P. e NISIO, J. Di. **Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2002.

SABADIN, Marlene Néri. **Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa**. In: Anais da XV Semana de Letras Cultura Clássica e Formação do Homem Contemporâneo, Cascavel, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

ZAZZO, René. **Manual para o exame psicológico da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA PRESCRIÇÃO AO USO

TEACHING PORTUGUESE GRAMMAR: FROM PRESCRIPTION TO USE



MANOEL EDSON HOLANDA DE OLIVEIRA

Graduado em Letras – Português/Francês – pela Universidade São Judas Tadeu (1994); Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Metropolitana (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Águas de Março, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Oswaldo Catalano.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a gramática de uso no ensino de língua portuguesa, como contribuinte para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Para tanto, faz-se necessário, antes, abordar outros tipos de gramática, como a normativa, descritiva e internalizada para, a partir das diferentes concepções de gramática, trazer à tona a gramática de uso como a mais eficaz em termos de uma aprendizagem significativa da língua.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gramática Normativa; Gramática Descritiva; Gramática Internalizada; Gramática de Uso.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the use of grammar in Portuguese language teaching as a contributor to the development of students' communicative competence. In order to do so, it is necessary to first address other types of grammar, such as normative, descriptive and internalized grammar, in order to, based on the different conceptions of grammar, bring to light the grammar of use as the most effective in terms of meaningful language learning.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Normative Grammar; Descriptive Grammar; Internalized Grammar; Grammar of Use.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre o ensino da gramática nas escolas brasileiras. Tais discussões giram em torno de indagações como: Que tipo de gramática se deve ensinar na escola? Para que serve o ensino da gramática? Ensinar gramática é ensinar a língua?

Essas e outras perguntas ganharam centralidade entre estudiosos da língua que, com frequência, tecem duras críticas, sobretudo ao lugar de destaque que a gramática normativa ainda tem ocupado nas aulas de português. Acrescentem-se ainda as orientações oficiais para o ensino de língua que, não raro, deixam os professores da educação básica confusos sobre o que ensinar em suas aulas. Diante disso, muitos docentes acabam nem ensinando a gramática normativa, nem trazendo para a sala de aula uma abordagem da língua que contribua para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Na esteira dessa problemática, propomos, neste artigo, discorrer sobre as concepções de língua e de gramática, bem como sua aplicação no ensino de língua materna. Para tanto, faremos um breve histórico sobre o surgimento da gramática, as concepções de língua e de gramática no decorrer do tempo e, por fim, apresentaremos uma proposta de ensino de gramática que atenda às necessidades do estudante do ensino básico: um ensino pautado na gramática de uso.

GRAMÁTICA: BREVE HISTÓRICO

A primeira gramática surgiu na Grécia Antiga e foi escrita por Dionísio de Trácio com o objetivo de sistematizar a fonética e a morfologia do grego clássico a fim de que as chamadas língua bárbaras não o poluíssem. A primeira gramática da Língua Latina surgiu como cópia da grega e tinha como propósito estabelecer regras da boa dicção em oposição aos barbarismos e solecismo da linguagem comum. Em 1536 da Era Moderna, surgiu, em Lisboa, a primeira gramática da Língua Portuguesa escrita por Fernão de Oliveira, que definiu a gramática como “a arte do bem falar e do bem escrever”.

Nota-se que tanto a gramática grega quanto a latina e a portuguesa nasceram como um instrumento de diferenciação entre aqueles que falam e escrevem bem e aqueles que não o fazem, ou seja, elas já surgiram como uma ferramenta elitista e excludente, pois atendia apenas aos interesses da classe social dominante. Em outras palavras, o conhecimento da gramática servia para elevar as pessoas a uma classe social de prestígio, enquanto a falta desse conhecimento as reduzia à classe dos excluídos socialmente.

Essa visão atravessou séculos até que, na década de 1960, aqui no Brasil, com o processo de industrialização, houve a necessidade de a escola atender também à classe trabalhadora com o propósito de, minimamente, instrumentalizá-la para ler e escrever o básico para operar as máquinas.

Mesmo a escola se deparando com alunos de outro contexto sociocultural, manteve um ensino de língua pautada na gramática normativa, uma metodologia que não atendia aos anseios desse público.

Durante o referido período, difundiu-se a ideia de que saber falar português era saber gramática, razão pela qual, até hoje, são comuns falas como “português é muito difícil”, “eu não sei falar português”, como se língua e gramática fossem a mesma coisa, o que não é verdade. (POSSENTI, 1996). Para desfazer esse equívoco, faz-se necessário conhecer as diferentes concepções de língua, bem como de gramática, conforme se verá a seguir.

Concepção de língua

A concepção de língua passou por diferentes estágios: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como forma de interação. A seguir discutiremos acerca de cada uma dessas concepções, uma vez que compreendê-las se faz necessário para o entendimento sobre os tipos de gramática que apresentaremos mais à frente.

A língua como expressão do pensamento

Segundo essa concepção, a língua é um código por meio do qual o sujeito pensa que, se ele falar ou escrever “corretamente”, ou seja, de acordo com as regras prescritas pela gramática normativa, pensará corretamente; já se ele falar e escrever de forma “errada”, isto é, em desacordo com os preceitos da gramática normativa, pensará “errado”.

De acordo com essa visão, a língua é percebida como um ato individual e monológico, em que não há influência do outro ou das circunstâncias sociais (TRAVAGLIA, 2009). Nessa perspectiva, a falta de habilidade para se expressar está relacionada à falta de capacidade de pensar, já que a linguagem reflete o que está sendo construído na mente. Assim, a língua é vista como um sistema de normas fixas e sem interferência da sociedade.

A língua como instrumento de comunicação

A língua enquanto instrumento de comunicação é vista como um código para estabelecer comunicação entre um emissor e um destinatário. Trata-se de uma visão pautada na Teoria da Comunicação de Jakobson, segundo a qual o ato comunicativo envolve a presença dos seguintes elementos: emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente. Ou seja, considera a língua como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras” que permitem a transmissão de mensagens e informações de um emissor para um receptor (GERALDI, 1984, p. 41). Assim, a língua é um instrumento de comunicação que utiliza os sinais do código de maneira convencional para transmitir a mensagem de forma eficaz.

A língua como forma de interação

Por fim, na terceira concepção, a língua é vista como um lugar de interação, ou seja, uma ferramenta por meio da qual o sujeito atua, age, realiza ações. Neste caso, a língua assume um

caráter histórico, social, humano e dialético, motivo por que se reconhece a dimensão ideológica da linguagem que está arraigada tanto no sujeito como na ação coletiva.

Assim, ao contrário das concepções anteriores, em que a língua tinha o propósito apenas de expressar pensamentos ou comunicar informações, a abordagem da linguagem como meio de interação leva em consideração os sujeitos, que são vistos como agentes sociais ativos e construtores. Nesse sentido, a linguagem é entendida como um ambiente de interação humana.

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

GRAMÁTICA NORMATIVA

Desde a Antiguidade Clássica, a concepção de gramática esteve centrada numa visão normativa da “arte de falar e escrever corretamente”. Essa gramática normativa é vista como um conjunto de prescrições que determinam o chamado bom uso da língua. Trata-se de um manual que, ao ditar as regras do que é certo e o que errado, difunde um ideal de língua: a língua da classe de prestígio, desmerecendo, assim, os usos linguísticos das camadas que não pertencem à elite socioeconômica.

Segundo Travaglia (2009), o sentido dessa gramática é buscar um padrão linguístico ao qual os falantes devem obedecer para que não degenera a língua pátria. Segundo essa visão, tudo que foge a esse padrão é agramatical, é errado, excluindo, dessa forma, as variantes da língua e seus usos coloquiais pelos falantes. Evidencia-se, pois, o chamado preconceito linguístico. Nas palavras de Travaglia (2009, p. 25), as

normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias de língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição).

A gramática normativa é, portanto, elitista e excludente, uma vez que, ao eleger apenas uma variedade da língua – a norma culta – como a ideal, rotula as variedades usadas pelas pessoas comuns como erradas, que enfeiam a língua. Todavia, com o advento da Linguística e suas ramificações no século XX, outras concepções de gramática foram surgindo como, por exemplo, a da gramática descritiva, como se vê a seguir.

GRAMÁTICA DESCRITIVA

A Gramática Descritiva tem como objetivo descrever os fatos da língua com vistas a estabelecer o que é gramatical e o que é agramatical, ou seja, o que funciona e o que não funciona

em termos linguísticos, independentemente da variedade da língua, seja ela padrão ou não, conforme esclarece Travaglia (2009, p. 32):

A gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos deles. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade e da preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

A gramática descritiva revela as regras seguidas pelos falantes da língua, as quais diferem consideravelmente das propostas pela gramática tradicional. Essa discrepância é explicada pela natureza dinâmica e em constante evolução da gramática descritiva, ao passo que a gramática tradicional é estática e impõe regras utilizadas por uma minoria, o que a caracteriza como excludente.

Vale destacar que, em tese, a gramática descritiva seria uma gramática de caráter funcional que se ocuparia de descrever quaisquer variedades da língua, mas o que se vê nas escolas é que ela se presta à descrição da chamada norma culta, ou seja, descreve os fatos da língua desvinculados do contexto de uso. Essa é a razão por que Franchi (2006) traz uma nova visão de gramática: a gramática internalizada.

GRAMÁTICA INTERNALIZADA

A Gramática Internalizada consiste num conjunto de regras que o sujeito “aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (TRAVAGLIA, 2009). Nesse caso, o falante, no momento da fala, aciona um conhecimento linguístico implícito que adquiriu na comunidade em que vive. Trata-se de uma gramática que não é ensinada na escola, conforme esclarece Travaglia (2002, p.28-29) ao postular que

saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada.

E acrescenta Perini (1997, p.13) ao afirmar que

qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Essa perspectiva traz contribuições importantes para o ensino da gramática, uma vez que nos faz refletir sobre o que seria “erro linguístico”, que, dependendo do contexto de uso da língua, passa a ser substituído por inadequação linguística. Ademais, proporciona o que Travaglia chama de ensino produtivo, pois abarca outros usos que os alunos fazem da língua, dentro e fora da escola.

GRAMÁTICA DE USO

A gramática de uso é uma abordagem da gramática que se concentra no uso real da linguagem em situações de comunicação cotidianas. Em vez de se ocupar apenas das prescrições de regras gramaticais, a gramática de uso considera como as estruturas gramaticais são realmente usadas pelos falantes nativos em diferentes contextos de comunicação. Essa abordagem, ao contrário do que preceitua a gramática normativa, valoriza a comunicação eficaz e a compreensão mútua, em vez de simplesmente seguir regras gramaticais rígidas. Nesse sentido, segundo Neves (2002), a gramática é um sistema que se adapta aos usos reais que o falante faz da língua.

Para a gramática de uso, as regras gramaticais abordadas têm o propósito de direcionar o aluno para as potencialidades funcionais e significativas da língua. As normas da gramática de uso apontam o modo como as unidades linguísticas são empregadas e detalham como cada categoria opera funcionalmente no texto, indo além das simples classificações e dos termos técnicos. Por esse viés, “estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem” (NEVES, 2003, p. 151).

Sobre as regras de uso Antunes (2003, p. 125) esclarece:

Saber, por exemplo, que o pronome pode ser átono ou tônico, reto ou oblíquo, não é ‘regra’ de gramática; agora, saber como o pronome deve ser usado para retomar uma referência feita anteriormente em um texto, por exemplo, é uma regra. Saber que um, mas é uma conjunção coordenativa adversativa não é saber uma ‘regra’ de gramática; regra de gramática é saber como se usa o, mas no texto, para sinalizar uma oposição entre dois segmentos e obter assim um efeito específico.

A análise linguística se desenvolve, portanto, dentro desse conjunto de regras, possibilitando a compreensão das categorias gramaticais com seus respectivos valores funcionais. Dessa forma, ultrapassa os limites da simples identificação dos nomes e formas dessas categorias para explorar o rol de funções que desempenham.

Quando o ensino se concentra nas regras que viabilizam o uso da linguagem, ele não se baseia em proibições, mas sim nas potencialidades do incrível recurso que os indivíduos possuem: a linguagem. O universo da interação linguística é um espaço repleto de infinitas possibilidades. Em se tratando da gramática de usos, Neves (2012, p. 2) considera que

diferentes gêneros abrigam diferentes inserções das possibilidades de produção linguística, e, embora seja inatingível a lida com todas essas possibilidades, a simples visão de que é assim que a linguagem funciona já constitui abertura para uma percepção reflexiva da gramática (modo de funcionamento) da língua.

Assim, ao ensinar a língua portuguesa sob perspectiva da gramática de usos, o professor apresenta ao aluno o vasto universo das interpretações e dos efeitos de sentido, estimulando nele a consciência de que dispõe de uma ferramenta social poderosa. Nesse sentido, a ideia de 'correção' dá lugar à noção de 'adequação' (FARACO, 2007). Desse modo, se o aluno compreende como será avaliado com base em padrões socio interacionais e decide transgredir regras normativas, ele tem a liberdade de fazê-lo em busca do efeito de sentido desejado, dentro do contexto apropriado.

Contudo, o ensino que prioriza o conceito de 'correção' acaba por gerar uma lamentável insegurança linguística (ainda mais lamentável por ser tão comum nas escolas), que resulta no medo de cometer erros e, conseqüentemente, na aversão pela atividade linguística por parte do aluno. Essa insegurança leva o estudante a buscar o caminho mais fácil para expressar suas ideias em um texto, simplificando a construção linguística em uma língua que ele domina, mas que a tradição considera inadequada. Dessa forma, ao finalizar o texto, ele não alcança o propósito desejado devido ao receio de errar.

ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática tornou-se objeto de polêmicas nas últimas décadas, pois, por uma lado, há professores de Língua Portuguesa que defendem a exclusão total da gramática (entenda-se aqui a gramática normativa) com argumento de que estudantes do ensino fundamental são incapazes de compreender as regras gramaticais; por outro, há aqueles que defendem que a gramática deve ser ensinada de modo contextualizado, a partir do texto, acreditando que estão desenvolvendo um ensino de gramática mais significativo e produtivo, mas na verdade o que trabalham em sala de aula é uma gramática no texto, e não uma gramática do texto.

Acerca dessa problemática, Possenti (1996, p.54) defende que “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para o seu uso efetivo”. De acordo com Antunes (2007), a escola muitas vezes confunde língua com gramática, ensinando a última como se estivesse ensinando a primeira. É fundamental destacar que a gramática é apenas uma parte da língua, sendo sua função reguladora relevante, porém não abrange todos os aspectos da língua. Nessa direção, Travaglia (2009, p. 215) sugere que as atividades de gramática sejam redimensionadas, não completamente eliminadas, mas sim utilizadas como um recurso adicional para auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Essa polarização acaba comprometendo uma abordagem mais precisa do ensino da gramática e, nesse embate, os alunos são os mais (ou os únicos) prejudicados. Diante disso, um ponto de equilíbrio deve ser adotado no sentido de não se abandonar o ensino de gramática normativa, pois ela tem sua importância em determinados contextos comunicativos, mas também não se condenem outras possibilidades de organização linguística diferentes daquilo que prescreve a norma.

A essencialidade do ensino normativo da gramática reside na necessidade de o estudante ter acesso a mais uma variedade de língua como um incremento de sua gramática. Isso porque, dependendo do contexto de produção de textos orais e/ou escritos, esse cidadão vai precisar recorrer à norma-padrão da língua, afinal ele precisa ser “em um poliglota sua própria língua”, como bem pontuou Bechara (2000, p.38). A questão é como ensinar a gramática de modo que ela contemple a necessidade de produção do texto, ou seja, de que modo os conhecimentos dos aspectos gramaticais contribuem para o monitoramento do texto, para que haja adequação linguística, coesão, coerência e correção gramatical.

Ademais, faz-se necessário um trabalho com a língua que aborde não apenas o caráter normativo dela, mas também seu caráter pragmático. Nesse sentido, é preciso observar as variações das regras de uso da língua, bem como as diferentes normas linguísticas, uma vez que, no uso real da língua, existem transgressões à norma-padrão realizadas pelos usuários em diferentes situações comunicativas que não devem ser consideradas erros quando analisadas do ponto de vista linguístico. Em outras palavras, é necessário compreender as práticas de linguagem enquanto processos de interação verbal que ultrapassam os limites do plano gramatical.

Nessa direção, é necessário que o professor de Língua Portuguesa promova uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes nas mais diferentes situações discursivas. Para tanto, deve propor aos estudantes atividades de leitura e produção de textos, que se mostram bastante produtivas para que eles notem a funcionalidade dos aspectos gramaticais a partir das mais diferentes situações de uso. Além disso, deve considerar o contexto social em que o aluno está inserido e, a partir dele, elaborar atividades didáticas que possam ter reflexo na vivência desses estudantes. Dessa forma, desenvolver-se-á uma prática de ensino de português inclusiva, e não excludente como se tem observado ao longo do tempo nas escolas brasileiras, que privilegiaram apenas a norma linguística da classe dominante. Como pontua Neves (2013, p. 18):

[...] a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientações do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

Em outras palavras, cabe à escola a responsabilidade de desenvolver a competência linguística dos estudantes por meio de metodologias de ensino de Língua Portuguesa que contemplem todas as variedades da língua. Assim, essa instituição tão importante na formação dos sujeitos que por ela passam cumprirá seu papel de torná-los “políglotas” em sua língua materna.

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DE USO

Considerando que cabe à escola desenvolver uma prática de ensino de gramática que possa ampliar o conhecimento do aluno acerca de sua língua, capacitando-o para os usos que se faz dela nos mais diferentes contextos comunicativos, sugerimos, aqui, três propostas de atividades que nos parecem bastante produtivas para o 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Trata-se de atividades que estão ancoradas na perspectiva da gramática de usos, pois acreditamos que um ensino de gramática deve estar vinculado a um texto, que, quando verbal, é um produto materializado pela língua e nessa materialização os recursos gramaticais ganham força comunicativa.

PROPOSTA DE ENSINO DE GRAMÁTICA PARA O 7º ANO: ENSINANDO O ADJETIVO E A LOCUÇÃO ADJETIVA

Esta proposta consiste em o professor escolher uma propaganda e explorar seus aspectos linguísticos. Como nesse gênero é recorrente uso de adjetivos e locuções adjetivas, o professor pode discutir o conceito de adjetivo e analisar, junto com os estudantes, sua força argumentativa, ou seja, o adjetivo enquanto uma classe de palavra que possui uma grande capacidade de construir uma imagem positiva de um determinado produto e assim seduzir o consumidor a adquiri-lo. Sugere-se ainda discutir com eles a funcionalidade dessa classe de palavra tão utilizada para atender aos interesses do capitalismo. Em seguida, pode solicitar que os alunos criem um produto e elaborem um texto com o objetivo de propagá-lo, utilizando, para tanto, adjetivos e locuções adjetivas que levem o público-alvo a acreditar que o produto é bom e merece ser adquirido.

PROPOSTA DE ENSINO DE GRAMÁTICA PARA O 8º ANO: ENSINANDO O VERBO NO MODO IMPERATIVO

Esta proposta consiste em professor escolher um gênero textual injuntivo (propaganda, receita culinária, campanha publicitária, entre outros) e explorar a força argumentativa dos verbos no modo imperativo. Destacar que, no ato comunicativo, esse modo verbal coloca em evidência o interlocutor de quem se espera que faça algo. Os verbos no imperativo são, portanto, um recurso gramatical que evidencia a intenção daquele que diz: influenciar, apelar, orientar, prescrever, persuadir.

PROPOSTA DE ENSINO DE GRAMÁTICA PARA O 9º ANO: ENSINANDO A CONJUNÇÃO E A LOCUÇÃO CONJUNTIVA

Esta proposta consiste em o professor selecionar um artigo de opinião, apresentá-lo aos alunos e discutir com eles o que é esse gênero, sua estrutura e sua função social. Um recurso gramatical importante a ser trabalhado a partir desse gênero é a conjunção (e locução conjuntiva) enquanto um operador argumentativo. Ou seja, uma conjunção como “todavia” ou a locução conjuntiva “no entanto” podem introduzir argumentos de oposição, já uma como conjunção como “porque” ou a locução “uma vez que” podem introduzir um argumento de causa.

Para trabalhar a função das conjunções e locuções conjuntivas, que é articular as partes de um texto, tornando-o coeso e coerente, o docente deve perguntar aos alunos como as partes do texto

são conectadas: orações do período, períodos do parágrafo e os parágrafos do texto. Durante a atividade, o professor pode retomar, se necessário, o que se entende por oração, período e parágrafo. Destacar que o uso inadequado de uma conjunção ou locução conjuntiva afeta a coerência do texto.

Outro ponto que merece destaque é o uso das conjunções coordenativas adversativas e das subordinativas concessivas, pois ambas estabelecem relação de oposição, mas as concessivas permitem que se elabore o período iniciando-o pela conjunção, já as adversativas não, conforme ilustram os exemplos a seguir.

- i) O Brasil ainda apresenta problemas cruciais à sociedade, como, por exemplo, aqueles relacionados à educação, **embora** o país esteja em fase de desenvolvimento.
- ii) **Embora** o Brasil esteja em fase de desenvolvimento, o país ainda apresenta problemas cruciais à sociedade, como, por exemplo, aqueles relacionados à educação.

Nota-se que a conjunção subordinativa concessiva “embora” permite que se construa o período colocando-se a oração subordinada depois da principal ou iniciando o período. Vejamos o mesmo período construído com uma conjunção coordenativa adversativa.

- iii) O Brasil ainda apresenta problemas cruciais à sociedade, como, por exemplo, aqueles relacionados à educação”, **porém** está em fase de desenvolvimento.
- iv) **Porém** o Brasil está em fase de desenvolvimento, ainda apresenta problemas cruciais à sociedade, como, por exemplo, aqueles relacionados à educação.

Verifica-se que a inversão realizada no período IV teve como resultado um período sem sentido, ou seja, iniciar o período com a conjunção “porém” comprometeu o seu conteúdo.

Outros recursos gramaticais frequentemente encontrados no gênero textual artigo de opinião são os advérbios terminados em -mente e adjetivos valorativos. À guisa de exemplos, quando o autor de um artigo de opinião diz: “Lamentavelmente, o acesso à universidade pública é um privilégio de poucos”, o advérbio “lamentavelmente” evidencia que ele é contrário ao que está informando, ou seja, que sua opinião é que todos deveriam ter acesso à universidade pública. Se em outro texto encontramos uma frase como “Muitos jovens são alheios a um problema que assola o país: a pobreza”, o adjetivo “alheios” revela a opinião do autor: que os jovens deveriam ser engajados e preocupados em mudar uma realidade do país, no caso, a pobreza.

Há outros recursos gramaticais que podem ser explorados no gênero artigo de opinião, mas, por ora, dado o caráter mais sucinto de um artigo científico, encerramos por aqui nossas propostas que, ainda que singelas, podem ser úteis para um ensino de gramática que faça sentido para os estudantes da educação básica. Com essas sugestões, acreditamos que é possível desenvolver em sala de aula um ensino de gramática que ultrapasse os limites da mera metalinguagem, da memorização de classes de palavras e/ou de funções sintáticas. Para tanto, é preciso que o professor

de Língua Portuguesa compreenda que todo e qualquer texto pertence a um gênero e todo gênero tem um propósito comunicativo que se evidencia por recursos linguísticos, que pertencem a uma categoria gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Predominou nas escolas brasileiras o ensino de gramática do ponto de vista normativo, cuja abordagem se baseia na memorização mecânica de termos e normas tradicionais, muitas vezes desvinculadas de contextos reais de usos da língua. Essa prática de ensino pode contribuir para o desenvolvimento de habilidade de fortalecer o senso de correção nos alunos, promovendo o conhecimento taxonômico, todavia não promove o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Diante dessa realidade, uma mudança na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa se faz necessária e urgente. Essa mudança passa pela compreensão por parte dos docentes de que existem outros tipos de gramática, entre as quais merece destaque a gramática do uso que, sem desmerecer a importância da norma-padrão, aponta um caminho produtivo para o entendimento de que os recursos gramaticais que se fazem presentes nos textos têm algum propósito comunicativo.

Portanto, a abordagem funcionalista da gramática no ensino de língua materna parte do pressuposto de que a língua é algo que funciona de forma real, sendo utilizada com propósitos específicos em contextos socio interacionais. Nesse sentido, o ensino das regras gramaticais que detalham o uso da linguagem abre inúmeras possibilidades de combinação entre as formas linguísticas, reconhecendo a natureza da linguagem humana, que é motivada cognitivamente pelas demandas do uso. Isso contribui para que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos em diferentes gêneros de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

_____. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade**. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto, et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-43.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, L. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

THE ART OF STORYTELLING



MÁRCIA APARECIDA DA SILVA MAZZA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUV-SP (1998); Curso de Magistério pelo Instituto Inteligência Educacional em Sistema de Ensino – OESDE (2005); Professora de Educação Infantil no CEI Jaguaré na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo “A Arte de Contar Histórias” se propõe a refletir sobre a importância da arte de contar histórias por meio da literatura infantil no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Na pesquisa bibliográfica fica evidente, a partir dos pressupostos teóricos demonstrados no decorrer do texto que a inserção desse tipo de estímulo para os alunos é quase como um dever de todos, principalmente do professor, pois a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a criança nos âmbitos: cognitivo, social e emocional de forma significativa. O resultado foi perceptível, embora a contação de história apresente-se como um rico meio para o desenvolvimento das habilidades da criança, os professores, é preciso desenvolver com consciência essa arte no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Portanto, a arte de contar histórias estimula o imaginário proporcionando inúmeros os benefícios ao desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Arte; Contar Histórias, Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article “The Art of Storytelling” sets out to reflect on the importance of the art of storytelling through children's literature in the development of children in Early Childhood Education. In the bibliographical research, it is evident from the theoretical assumptions demonstrated in the course of the text that the insertion of this type of stimulus for students is almost like a duty for everyone, especially the teacher, because children's literature is a path that leads the child to develop the child in the areas: cognitive, social and emotional in a significant way. The result was perceptible, although storytelling presents itself as a rich medium for the development of children's skills, teachers need to consciously develop this art in the teaching-learning process in Early Childhood Education. Therefore, the art of storytelling stimulates the imagination and provides numerous benefits for children's development.

Key words: Art; Storytelling, Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

A Arte de contar Histórias existe desde os mais remotos tempos da história da humanidade. Nas culturas mais antigas essa forma de comunicação sempre teve a função de guardar, de mostrar, de não deixar morrer conhecimentos, valores através de contos e lendas. Transmitidos de geração em geração os contos de tradição oral atravessam fronteiras, viajam do oriente para o ocidente, de épocas bem antigas para os dias de hoje.

A Arte de contar histórias renasce nos grandes centros do mundo todos desafiando quem pensava que ela seria extinta já que vivemos em um mundo permeado pelas tecnologias: computador, internet, pois é, parece que essa arte abre um espaço no corre-corre da nossa vida provocando reflexão, faz pensar, traz descobertas, faz perguntas, provoca o riso e a emoção.

A história une as pessoas. O que precisamos hoje é dessa união, desse relacionamento que pode estar se perdendo com tempo e temos o dever de resgatar, recuperar isso através da contação de histórias.

O contador de histórias pode ser aquele personagem que faz voar no tapete mágico, aquela princesa apaixonada, a bela adormecida à espera do beijo do príncipe encantado, são tantos personagens, são tantas emoções. As histórias nos povoam. Nós somos povoados de histórias e a importância está no fato de não deixarmos morrer a arte de contar histórias com seu imaginário e toda sua riqueza de viver e sonhar.

Se o ser humano está vivo, as histórias estão vivas e, as histórias estão repletas de nós mesmos, de todos os seres humanos de todos os tempos, raças, lugares e credos e os segredos estão dentro das histórias que são contadas.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

A história é alguma coisa que o outro conta pra outro ser, diferente de si. Geralmente para as crianças quem conta a história é o adulto, na medida em que o adulto conta uma história, isso passa a ter um valor de verdade na mente da criança que escuta.

A criança está sempre perguntando o que será que o adulto quis dizer com aquela história. Então, em uma história que a criança escuta, qualquer história da vida, a criança nunca é passiva, ou seja, criança não repete história, as vezes elas querem que nós repitamos a mesma e isso nos leva a afirmar que a história que contamos dá uma garantia para a criança ouvinte.

A primeira infância desperta o interesse pela arte de contar histórias e estas podem se tornar um aliado fundamental na mente e no caráter da criança em formação.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 2006, p. 17).

O contador de história sabe que ao final sempre tem pergunta, sempre tem o porquê, sempre tem o sei como é que é, então, a criança não é passiva na arte de ouvir até porque a vida dos seres humanos é contar e ouvir histórias.

A contação de história em pacientes de câncer em um Hospital de São Paulo tem melhorado o quadro diagnóstico dos pacientes da oncologia a partir da arte de contar histórias. Existe um Grupo chamado “Médicos do Barulho” cujo objetivo é levar a alegria, o bom humor para dentro do Hospital que tem como finalidade o aprimoramento na arte de contar história para pacientes terminais que veem a ação com extrema importância para o seu quadro clínico que ouvem coisas diferentes com contatos que até então não se tinha ou não se pensava ter dentro do Hospital.

É importante passarmos o poder das histórias contadas e narradas que há uma saída, há um questionamento, há um porquê e a realidade pode ser transformada quando se afirmar: “E viveram felizes para sempre”, mostra que existe uma luz no fim do túnel, há esperança, é possível sonhar, o impossível para vir a ser possível, há uma possibilidade, tem uma saída, a fé diz que é possível alcançar a vitória e por aí vai... É uma porta para superação de dificuldades e de conflitos do dia-a-dia para uma saída.

Por outro lado, a criança vive tudo o que está ouvindo na história, ela pode se identificar com um personagem ou com vários personagens, mas no seu interior todos esses sentimentos são vividos e são trabalhos no sentido de proporcionar relações onde ela estiver, seja nos relacionamentos afetivos, no seu trabalho, nos seus estudos, enfim, sua fé, onde quer que ela esteja.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, orienta para a realização de atividades e suas práticas cotidianas de modo a ajudar os alunos a desenvolver as capacidades comunicativas por meio da oralidade.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p. 117).

A história dá essa possibilidade de a criança vivenciar vários personagens, ninguém permanece fixo em um lugar, uma vez que, a história circula e o ouvinte também circula. No hospital é feito um trabalho com o corpo humano, com a máquina corpo, mas o contador de história leva a humanidade, ou seja, a humanização do paciente frente a dor, a impossibilidade da saúde através da história que se conta e é isso que põe o ser humano dentro do corpo. As histórias narradas podem ou “deveriam” criar um ambiente prazeroso no processo de ensino-aprendizagem valorizando a imaginação das crianças.

Existem crianças que gostam de histórias de princesas, da Cinderela, da Branca de Neve porque se identificam com os sentimentos narrados pelo contador de histórias. Outras crianças gostam de histórias de aventuras, suspense, terror porque os ouvintes se identificam com os personagens com possibilidades de mudarem o final da contação de história.

Poderíamos pensar se existe um jeito de contar histórias? Histórias, além de histórias são encontros, relações de proximidade muito grande. O contador de história precisa ser muito sincero, espontâneo e, o mais interessante, cada contador de histórias tem o seu jeito de contar, de narrar cada personagem presente na história falada, contada. As vezes se ouve uma história contada por narradores diferentes que ficam totalmente alterada, mesmo sendo a mesma na voz de quem a pronuncia, assim como é recebida de forma diferente na mente de quem a escuta.

Existe uma diferença muito forte entre ler e contar histórias. Na verdade, ler não é melhor que contar histórias. Contar histórias não é melhor que ler. São duas situações diferentes do trabalho com a linguagem. A leitura do livro é interessante para valorizar o suporte, para mostrar de onde veio aquela história, para se mostrar como a linguagem está escrita.

Ao ler um livro, o professor, o mediador, o contador de histórias, se coloca na posição de ler conforme está escrito, com as palavras do autor, então, é um jeito de valorizar a linguagem literária a partir da forma com o autor escreve o texto. Quando se faz a opção de contar histórias, o professor, o contador de histórias é necessário o exercício de improvisação, de fazer o uso dos recursos da linguagem oral, de se colocar em contato visual com as crianças e mais interação e, através da contação de histórias há possibilidades de agregar outros elementos a história para tornar a história mais rica, lógico sem alterar o enredo original.

A linguagem se constitui em uma importante ferramenta de participação na vida social. Assim, as narrativas na arte de contar histórias se enquadram numa dupla vertente: de organização individual da experiência e meio de inserção em um contexto de troca social. O ato de contar histórias, se mostra um instrumento importante na socialização de valores e visão de mundo (FREITAS, 2005).

É interessante que Escola alterne essas duas práticas e que haja momentos em que o professor realize a leitura, que a prepare, que apresente o autor, mostrando de onde foi tirada aquela história, que comente porque escolheu, que apresente o objeto livro que é uma forma de valorizar o bem cultural que é guardião da literatura e, momentos em que o professor possa contar a história, trazendo, restaurando, resgatando a tradição da cultura oral, de se narrar as histórias que ouvimos, as histórias que gostamos e que foram transmitidas de geração a geração.

O significado da história não só para o mundo infantil, mas o para o mundo universal é muito grande. A arte de contar histórias vem de muitos séculos como uma atividade pedagógica que há um ensinamento ao narrar uma história, ao contar histórias.

A literatura, é uma das manifestações da arte, atua de maneira profunda e duradoura no sentido de dar forma e de ensinar valores culturais que estão presentes em uma sociedade.

A relação literatura e educação é tão antiga que talvez seja difícil dizer quando se iniciou essa parceria (COSSON, 2006). Pensar a literatura em sala de aula é talvez entender as contribuições que esta faz no processo de ensino-aprendizagem. Mas, afinal o que podemos chamar de literatura?

Zilberman e Lajolo (1985), discutem a História da Literatura Infantil no Brasil deixando suas opiniões que a Literatura no país nasce no final do século XIX. Nessa época ainda era precária a circulação de livros infantis. Afirmam que com a extensão do trabalho escravo e a chegada dos imigrantes a população cresce formando a existência de um público consumidor de livros infantis e escolares.

“Estudar história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la” (COELHO, 2001, p. 31). Nesse sentido, a arte de contar histórias é uma considerada uma arte bem antiga. Contar Histórias não é só começar com “era uma vez e viveram felizes para sempre”, é uma forma de praticar uma cultura milenar que vai passando de geração em geração, antecedendo o desenvolvimento da escrita.

É muito importante o ato de contar histórias. Há um aprendizado ao contar história, há um distanciamento, uma ruptura, em que o ser humano sai do seu contexto, da sua vida, da sua zona de conforto para entrar num contexto, numa vida diferente da sua e fazer a experiências de vivenciar a vida do outro.

Quando o ser humano ouve uma história, a partir da narração do contador de história algo mágico acontece e o ser que ouve se desliga dos problemas, do dia-a-dia conseguindo focalizar

toda a história que está sendo contada e você mergulha no mundo da fantasia, da imaginação, do sonho, onde o irreal passa a ser real, onde o impossível passa a ser possível, há uma passagem em que o ouvinte se transporta para o outro mundo e, ao terminar a história o ser ouvinte passa a ter soluções para conflitos que até então não se tinha visto, ou que não era perceptível e a arte de contar histórias proporciona isso para os ouvintes.

Existe um adágio popular que diz o seguinte: “história é bom de zero a mais de cem anos.” Somos envolvidos com enredo de uma história bem contada, a vontade de querer saber o que vai acontecer na sequência, no depois, qual será o resultado, o desfecho final.

A arte de contar histórias faz entrar em um mundo que não é nosso, mas que vivenciamos como se fosse nosso mundo, isso é pura magia e arte da melhor qualidade que atinge desde a criança até os adultos.

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência tem cumprido o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética - exercida em nome do bom gosto sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, p. 19).

Aos nos projetarmos em outras histórias passamos a acessar o nosso mundo de forma diferente, ao nos projetarmos na história do outro, em uma outra contação de história com outros cenários que o mundo nos apresenta de forma criativa, ilustrada, colorida, nós nos projetamos e acabamos trazendo para o nosso mundo elementos dessa nova realidade e incorporamos em nossa vida concreta, palpável e, acabamos por imprimir em nosso mundo interior as reflexões que são convidativas e que fazem parte do enredo e da mensagem da própria história contada.

Portanto, contar histórias é uma arte. Podemos ter acesso às histórias por intermédio de uma leitura individual, reflexiva em que essas histórias já vão transformando o nosso mundo interior. A Arte de contar histórias implica um talento que se diferencia e que vai além de ler a história.

Não podemos esquecer que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não sendo ‘natural’ ou espontâneo de leitura. O primeiro espaço destinado a literatura é a sala de aula, onde tudo se inicia com o contato com a obra, portanto, é um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2006).

O contador de histórias para uma outra pessoa ou para um grupo específico precisará fazer uso de certas habilidades que estão no fato de estar vivenciado e experienciando essas habilidades como o tom de voz, modulações diversas de voz quando mudam os personagens da história narrada, para que os ouvintes se envolvam com a história contada, essa mudança, essa forma de se postar com a mudança da voz é de extrema importância para focar e prender a atenção do público ouvinte.

A postura do narrador é um ponto importante na arte de contar histórias dentro do contexto onde está se fazendo a experiência da representação da história, o que torna interessante e prende a atenção dos ouvintes, sobretudo se for para crianças na Educação Infantil.

O movimento pode ajudar na arguição que o contador de história está utilizando para atingir os seus ouvintes a focar na história que está contando de acordo com a dinâmica que se processa por meio do movimento que se faz ao contar uma história a partir do enredo que a história apresenta e propõe ao profissional que estará à frente do grupo contando, narrando, envolvendo os interlocutores com sua voz e com suas histórias na vida dos personagens.

O contador de história precisa ser o alvo, precisa ser o foco da atenção das crianças, sem ser exagerado, mas de forma discreta deve ser feito de forma que não os ouvintes não perderem a atenção e nem o foco presente que deve ser a pessoa que conta a história e suas movimentações em torno da história. O contador transmite uma mensagem ao mesmo tempo em que tem como retorno o olhar atento de quem escuta a história narrada.

Para além de uma leitura de história, há uma leitura de contextos, do público, das crianças que estão em torno do contador de histórias, que se inicia com o acolhimento, a recepção da criança e toda a condução do processo que perpassa a arte de contar histórias.

O feedback é de extrema importância uma vez que, à medida em que o contador de história transmite a mensagem, as crianças já vão dando respostas perceptíveis por intermédio do interesse da história e da forma como está sendo trabalhada, conduzida, verbalizada.

Portanto, o contador, o mediador é a pessoa que apresenta, compartilha essa história de forma atrativa e que exige uma preparação para viver esta arte que só é possível quando é compartilhada. É possível a utilização de várias técnicas, com recursos lindos, fantoches maravilhosos, varetas, ilustrações, figuras muito bem pintadas com resoluções de altíssimas tecnologias, mas se não houver a preparação em ser o mediador da arte de contar a história de nada valerá todo o esforço feito e a mensagem não terá êxito.

Neste contexto, Oliveira (2010), ressalta o papel do professor nesse processo:

Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura. Assim, é necessário que o professor tenha coerência no processo de mediação do desenvolvimento intelectual da criança que estiver sob sua responsabilidade profissional. É ele quem assume o papel de responsável pela interação entre a criança e o livro. Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais. Ele necessita ter presente que os valores éticos e morais do ser humano são sempre resultado de sua formação ao longo da existência e, portanto, também depende dele contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e refletir sobre ele (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

A arte de contar história pressupõe uma reflexão posterior no ouvinte que escutou de forma focada e que se abre para ser tocado pela história contada. Há várias formas de se contar uma história

que deve ser preparado pela pessoa que vai trabalhar na contação de histórias deve surpreender o ouvinte.

A criança gosta, prima pela novidade. A criança é curiosa, ela vai querer saber o que faz, como faz e por que faz dessa forma. Com isso surgem novas condições de trabalho que o próprio contador de história irá se surpreender com os resultados quando postos em prática.

Existem formas, técnicas e recursos na arte de contar histórias que auxiliam na compreensão da história a ser narrada, contada. Existe por exemplo, a técnica do teatro de sombras que muitas vezes é novidade na arte de contar histórias. A reflexão é feita com diálogo que trazem o contexto para a sua vida e a aprendizagem se dá de forma significativa e solidificada. O Recurso é meio para se atingir determinado objetivo e passar uma mensagem, um aprendizado para as crianças, para os ouvintes. Para Bruner (1997), a aquisição da habilidade narrativa confere estabilidade a vida social e emocional da criança. Além disso, essa habilidade cognitiva irá subsidiar a futura produção escrita de histórias (SILVA & SPINILLO, 2000).

A leitura é muito importante na contação de histórias, no entanto, o ato de estar com o grupo, ouvindo, participando, compartilhando uma história e suas próprias experiências torna o momento da contação de histórias um momento extremamente rico em aprendizado, em convivência, em confraternização tornando um momento mágico para vida das crianças.

A importância desses momentos coletivos se torna fundamentais na arte de contar histórias e que acontece a partilha de experiências de quem compartilha do momento que a história é contada, mediada por uma pessoa que vai dar as informações e fazer com a atividade aconteça de forma lúdica e prazerosa.

A arte de contar histórias deve ser feita de forma aprofundada, criativa, pela riqueza do próprio conteúdo que nos convida a explorar sempre mais essa importante temática em nossas práticas pedagógicas.

É preciso uma mobilização inicial chamando a atenção dos ouvintes para a história que será contada finalizando o processo com uma exploração dialogada ou utilizando outros tipos de recursos que se diferenciam na contação de histórias, uma vez que trabalhar com a linguagem é trabalhar com o ser humano.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (BRASIL, 1998, p. 141).

A relação da escuta da leitura pela criança é afetiva. Este sentimento se manifesta pela identificação da história com a vida real, com os temas tratados e com os personagens; esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais. Sendo assim a escuta de histórias tem um caráter formador e ético.

A arte de contar histórias é intencionalmente repetida para que a criança que ouve a narração possa fazer a sequência e desencadeamento de acontecimentos e ideias que vão contribuir para que elas se prendam na história que está sendo contada.

A arte de contar histórias abre um leque de percepções que até então não se tinha consciência ou que não eram visíveis, mas que por meio da narração da história passam a fazer sentido e dar um novo sentido a própria vida proporcionando um aprendizado de forma significativa. Existem diferentes formas, técnicas, recursos para se contar histórias, através de teatro, dramatizações, teatro de sombras, pela leitura da obra, pela contação com entonação de voz, a utilização do varal, fantoches, dedoches, o flanelógrafo, papel pardo, cineminha, figuras bem pintadas com cores vivas, vídeos que são feitos para contação de histórias, um powerpoint bem elaborado, a produção de slides que pode ser passada no Datashow, projeção de filmes que podem ser utilizados para a utilização de diversas ilustrações coloridas e com isso possibilitar uma forma de exploração dos temas presentes na história narrada junto aos ouvintes com uma reflexão mais intensificada.

O contador de histórias O contador de histórias segundo Sisto (2012), não deve ser um mero repetidor, mecânico e sem paixão, o contador deve colocar vida nas histórias escolhidas. De modo que traga originalidade, conflitos, suspense, amor, ódio, perdão.

Segundo Sisto (2012):

Contar bem uma história é também saber evitar o didatismo e a lição de moral; os estereótipos da palavra e dos gestos; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar comum. Em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem quase sempre, o poder de determinar conteúdos a serem estudados. Mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento (SISTO, 2012, p. 25).

É preciso aproveitar a criatividade das crianças e sua imaginação fértil, produtiva para a construção de histórias edificantes, impactantes, uma vez que a criança já tem voz, precisamos preparar os nossos ouvidos para ouvi-las e aproveitar toda criatividade que se projeta de dentro para fora em nossas crianças deixando que essas boas encontrem no terreno fértil espaço para crescer e florescer.

E por fim, ter o cuidado de não tolher, cortando as ideias ou tirando das nossas crianças a oportunidade da criação. E nosso dever, enquanto mediadores da aquisição de conhecimento no processo de aprendizagem delinear, orientar, acompanhar e valorizar o protagonismo de nossas crianças na arte de contar histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que a história ao ser contada pelos contadores de histórias seja feita de forma leve, prazerosa. Histórias reais, histórias imaginárias, histórias que contam sobre a vida, sobre o mundo.

O mundo é feito de histórias, histórias que nos convidam a conhecer personagens, enredos, cenários e contextos diferentes, que nos convidam a exercitar a empatia, nos convidam a nos colocar no lugar de outras pessoas, de outras histórias. É tão bom ouvirmos histórias. Ouvimos histórias do mundo dos adultos e do mundo das crianças.

A história precisa ser contada, explorada e vivenciada e isso se dá por intermédio da arte de contar, relatar, narrar de forma única fazendo a utilização do livro ou da oratória que faz parte de uma tradição milenar.

Os pais também são contadores de histórias por excelência e devem dar sua participação no desenvolvimento emocional, sócio e cognitivo da criança em momentos lúdicos, recreativos adequando a linguagem para que a criança entenda a história que está sendo contada.

Vivemos a sociedade da imagem e é necessário explorar a imagem para a compreensão da criança, dos pais, dos adultos e do próprio contador de histórias e se torna um momento que a mensagem vai sendo apreendida, elaborada, reelaborada pela criança ou por quem ouve a história ao longo do seu desenvolvimento e em sua forma de ver a vida e estar no mundo.

A Arte de contar histórias é um momento rico de aprendizado sobre o livro, sobre a narração da história, técnicas, recursos, ideias, formas de abordagem em momentos de construção e de aprendizado para todas as nossas crianças e os ouvintes que se aventurarem a entrar na arte e na magia de contar histórias.

Através da arte podemos criar e recriar tudo, dar um novo sentido as coisas e até mesmo a nossa própria vida, pois se a arte de contar histórias tem a função de fazer pensar, é dever de cada indivíduo pensar sobre si, e a maneira como apreende esta história narrada, completando assim o ciclo arte e vida e assim vice-versa, e desta maneira deixando registrada sua própria história no mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: Símbolos Mitos e Arquétipos**. São Paulo: DCL, 2001.

COSSON, R. **O Espaço da Literatura na Sala da Aula**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LAJOLO, M. **Literatura: Leitores e Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, Patrícia. **A Contribuição dos Contos de Fadas no Processo de Aprendizagem das Crianças**. Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2010.

SILVA, M. E. L. & SPINILLO, A. G. **A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 2000.

SISTO, C. **Textos & Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

PRÁTICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

PLAYFUL PRACTICES FOR CHILD DEVELOPMENT



MARIA ANGELA DA SILVA REIS

Formanda em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA e em Artes Visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Em sociedades escolarizadas, a Educação Infantil cumpre uma função elementar para o desenvolvimento dos sujeitos, justamente por ser esse momento de grande ebulição concernente a aspectos biológicos e culturais na criança. Nessa medida, existem diferentes possibilidades de abordagens, sendo talvez, a ludicidade e afetividade, aquelas centrais em qualquer tipo de propostas e processos de ensino-aprendizagem. Assim, o tema da presente pesquisa é as possibilidades de práticas de ensino-aprendizagem por meio da ludicidade, de modo a garantir o adequado desenvolvimento da criança. Objetivou-se, portanto, identificar de quais formas a ludicidade na Educação Infantil pode contribuir na mobilização de funções psíquicas para as aprendizagens e desenvolvimento. Trata-se de uma investigação bibliográfica de caráter qualitativo-descritivo, sendo a abordagem de análise as orientações das teorias psicogenéticas interacionistas, especialmente a psicologia histórico-cultural.

Palavras-chave: Ludicidade; Aprendizagem e desenvolvimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

In school-oriented societies, Early Childhood Education plays an essential role in the development of children, precisely because it is a time of great upheaval in terms of biological and cultural aspects. To this extent, there are different possibilities for approaches, with playfulness and affectivity perhaps being central to any type of teaching-learning proposals and processes. Thus, the subject of this research is the possibilities of teaching and learning practices through playfulness, in order to ensure

the proper development of the child. The aim was therefore to identify the ways in which playfulness in Early Childhood Education can contribute to the mobilization of psychic functions for learning and development. This is a bibliographical investigation of a qualitative-descriptive nature, with the analysis approach based on the guidelines of interactionist psychogenetic theories, especially cultural-historical psychology.

Keywords: Playfulness; Learning and development; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo fomentar a reflexão crítica acerca da ludicidade na educação, uma vez de sua reconhecida importância no processo de ensino-aprendizagem e na contribuição no desenvolvimento da criança. Nesta esteira, também será necessário, em diversos momentos, a referência ao elemento afetividade, uma vez que se considera neste trabalho, a íntima ligação entre ludicidade e afetividade. Essa relação entre ludicidade e afetividade permeará todas as ideias e reflexões aqui apresentadas, assim, ludicidade e afetividade podem ser consideradas como sendo nosso macro tema, sendo necessário delimitarmos um recorte mais específico. Portanto, o tema será a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Desta perspectiva, acredita-se que uma das ferramentas que auxilia essa construção do conhecimento e respectivo desenvolvimento seriam as práticas lúdicas, pois o lúdico além de ser um importante recurso didático, facilita o diálogo e o fortalecimento das funções sensoriais, físicas, emocionais, psicológicas e cognitivas da criança e, indiretamente, faz com que se favoreça o processo de desenvolvimento global e reforce os processos de amadurecimento e compreensão de si, do outro e mundo.

Nesse pressuposto, como já mencionado, buscou-se como pesquisa a importância do lúdico na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, compreendendo que muitas crianças chegam à escola com muitos saberes construídos em sua vivência, passando a utilizá-la num contexto extraescolar. Assim, sabendo que esses conhecimentos acontecem de forma mediada, por meio das práticas sociais que compartilham com seus pares, num ambiente estimulador e prazeroso, a partir de atividades significativas, a escola deve assumir a responsabilidade de possibilitar a continuidade desse desenvolvimento, sendo necessário estabelecer como aliado mecanismos que favoreçam essa construção de conhecimento real, tendo em vista que esse ambiente precisa ser organizado e significativo para esse educando.

Sendo assim, a problemática que também nos servirá de escopo é: O trabalho com o lúdico configura-se como uma atividade significativa na sala de aula para as aprendizagens e desenvolvimento?

Seguindo nessa esteira, faz-se necessário que se estabeleça objetivos. Fundamentando-se na

breve explanação feita até aqui, define-se como objetivo geral, reconhecer a importância da ludicidade, principalmente de seu viés afetivo, no processo de ensino-aprendizagem e na respectiva formação e desenvolvimento da criança. Para tanto, buscando alcançar esse objetivo geral, estabelece-se três objetivos específicos, quais sejam: 1- apresentar uma contextualização geral sobre a história da infância, formulando algumas reflexões acerca deste assunto; 2- caracterizar os aspectos influentes da ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; e, finalmente, 3- identificar e correlacionar quais práticas lúdicas são mais adequadas para a sala de aula, visando o aprendizado e desenvolvimento da criança.

O LÚDICO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

Avalia-se que uma boa forma de iniciar a argumentação é apresentando algumas características que a bibliografia especializada define como sendo aquelas mais elementares da prática lúdica. Existe divergências de algumas concepções entre as correntes, sendo assim, apresenta-se aquelas mais usualmente aceitas. O tema ludicidade no desenvolvimento do sujeito e, no caso que é o nosso enfoque, no processo de ensino aprendizagem da criança, apresenta uma vastidão de possibilidades, não nos sendo possível tratar de todos eles. Sendo assim, fez-se um recorte e elegemos alguns pontos a serem enfatizados.

Talvez a característica mais importante da prática lúdica seja o cumprimento do seu papel de mediadora entre "possibilidades de ser" e a vida real. Ou seja, essa capacidade que a prática lúdica tem de fomentar a reflexão crítica sobre o que as coisas são e o que elas podem ser. Não nos resta dúvida que a criança não opera o seu pensamento em termos tão sofisticados, ela não tem consciência de que esteja fazendo uma reflexão crítica nesses termos, mas ao brincar, a criança já percebe possibilidade de apreensão dessa articulação e internaliza essa criticidade na apreensão da realidade.

Através da brincadeira as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízo de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. (Oliveira; Solé; Fortuna, 2010, p. 27).

Na mesma esteira, não se pode afirmar que o lúdico carregue esse objetivo como fim em si próprio; antes, tem muito mais característica de espontaneidade na criação de uma realidade paralela à realidade concreta, ou seja, a do imaginário, do criativo. Nesse sentido, a brincadeira só se realiza enquanto tal se não houver um fim determinado. Entretanto, exatamente de forma espontânea, ao brincar, a criança ressignifica os elementos da realidade que a cerca, que para o processo de aprendizagem, é um fim elementar de criticidade.

A criança ao brincar, de forma espontânea, um dos principais exercícios manifestados é fazer conjecturas, é o imaginar, é o "faz de conta", e a partir desse exercício, entra em contato de forma mediada com a vida real; passa a tatear a vida adulta. Da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2001), o que impulsiona todo o desenvolvimento da criança é o contato e o entendimento que ela tem com as características sociais, mediado por signos culturais; nesta medida que o lúdico manifesta

sua essencialidade ao mediar o contato com o contexto social, exortando, assim, o desenvolvimento cognitivo e social da criança, por meio da mobilização de diferentes funções psíquicas. E, ao enfatizarmos essa característica mediadora, invariavelmente, nos remetemos ao domínio do simbólico que o lúdico assume.

Ainda que o agente transformador da realidade e que pratique diversas ações na vida cotidiana, a criança ainda não tem pleno acesso à vida adulta, por isso que a característica simbólica da brincadeira se manifesta tão fortemente, sendo fundamental nesse processo de mediação. Ao brincar, imagina-se o que é a vida adulta; testa-se as possibilidades. Ao brincar, a criança está apreendendo a realidade de um jeito próprio e peculiar de sua idade e de seu contexto enquanto criança.

É portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolve sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regas de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reinterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. (Wajskop. 2009, p. 33).

Podemos arriscar a dizer que, para a criança, a melhor forma de apreensão e transformação do mundo seja através da prática lúdica. Porém, em um movimento complementar e recíproco, apenas a partir do contato com o contexto social, e seu respectivo entendimento sobre ele, que a criança vai elaborando as brincadeiras. Ou seja, por meio da brincadeira a criança apreende a realidade e se desenvolve afetiva e cognitivamente; mas, essa mesma brincadeira está carregada de significados concernentes ao contexto social. As brincadeiras, ao mesmo tempo que possibilitam a apreensão do mundo, também são expressões de seu tempo sócio-histórico.

A corrente que tem por expoente Vygotski, Elkonin, Leontiev, de uma perspectiva histórico-cultural, defende que a prática do brincar mantém íntima ligação com o contexto social de seu tempo, relacionando-se com a vida real, com a atividade. Ao mesmo tempo que a ação lúdica, em alguma medida, é uma expressão do real, pois relaciona-se com a realidade que a cerca, também, independentemente da idade da pessoa que a pratique, está impregnada de imagens, formas e símbolos. Não é brincadeira se não houver as dimensões simbólicas. São dimensões imprescindíveis no desenvolvimento amplo da criança, principalmente no que se refere à comunicação, cognição e condutas sociais. Nesses termos significativos que estamos sugerindo aqui, é que viabiliza a manifestação do afeto, elemento primordial da prática lúdica, e que sem esse elemento, o afeto, não se efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas lúdicas possibilitam a mediação de tomada de conhecimento das normas sociais; possibilitam a tomada de consciência da sociedade e dos papéis sociais que lhes são inerentes. E nesse sentido, o conceito de cidadania vai sendo construído. A criança vai percebendo que a complexidade da estruturação social é importante, se não inevitável, para a realização enquanto sujeito. O que se afirma com isso é que, a brincadeira, o jogo - e aqui não fazemos maiores distinções entre um e outro - têm uma função quase que imensurável na construção do próprio "eu", ao mediar diversas possibilidades de contato e de interpretação da realidade.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza a sua volta. Brincando elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos as quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (Borba, 2007, p.12)

Já Murcia (2005, p. 11) nos apresenta uma ideia da dimensão da ludicidade na formação e organização social e até mesmo de produção cultural humana:

O jogo é um fenômeno antropológico que deve se considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos.

Deste entendimento, fica fácil aferirmos que por esse caráter de estabelecimento e reforço de vínculos entre as pessoas e povos, por esse forte caráter histórico-cultural de socialização, a diversidade é reforçada e, por conseguinte, leva a possibilidades variadas de construção de saberes compartilhados.

PRÁTICAS LÚDICAS

Não nos restam dúvidas de que é essencial a compreensão acerca do funcionamento afetivo e cognitivo que acontece durante as práticas lúdicas. Essa compreensão nos impele a conceber tais práticas enquanto participantes fundamentais do processo de objetivação e internalização envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Mas também nos parece essencial, para que se torne mais inteligível, a explanação sobre as práticas lúdicas no contexto do empírico e suas relevâncias. Passemos então ao que se propõe.

Nas ações lúdicas, importante que se considere aquele princípio propalado pelos interacionistas - como Vygotsky e Piaget - de que o desenvolvimento e os saberes se realizam a partir das relações sociais e de suas complexidades, evidenciando, assim, a relevância do educador nesse processo, mas sempre lembrando que a construção acontece de forma compartilhada entre educador, educando e o meio. A ação do educador na condição de orientador e envolvido no processo, uma vez de ser o sujeito com maior experiência, concorre para o estabelecimento de um ambiente atrativo, estimulante e favorável às interações educacionais. "Com isso, busca-se um agir consciente, construído nas vivências e realidades dos sujeitos envolvidos no processo de cuidar, possibilitando um olhar e ações críticas, reflexivas e transformadoras da realidade" (Luchetti, et al, 2011, p. 98).

A partir dessa mediação do adulto e das propostas pedagógicas centradas em práticas lúdicas, busca-se alcançar uma situação de interesse e curiosidade, fomentando o envolvimento do aluno e sua condição de sujeito ativo do processo, despertando nesse sujeito a tomada de consciência. Tanto a função do educador, quanto das propostas de práticas lúdicas é a de viabilizar a interação da criança com o meio, que muitas vezes para a criança é de descoberta, sendo essa interação uma das bases do processo de aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem de crianças aumenta quando se desenvolve, nas dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem (Rago, 2009, p. 124).

As práticas lúdicas não podem ser concebidas apenas enquanto um recurso de divertimento ou válvula de escape às rotinas; antes, as práticas lúdicas devem estar bem explicadas aos educandos de que se trata de uma ferramenta fundamental de ativação dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem: "O jogo nas mãos do educador será usado como uma importante força educativa e não somente o jogo pelo jogo, pois este proporciona à criança reproduzir suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesse, expressando e construindo a sua realidade (Borges; Rubio, 2013, p. 7).

É uma forma de possibilitar que o educando compreenda que a aprendizagem não precisa necessariamente ser um processo penoso; entretanto, também não pode se furtar de ratificar que existe um objetivo bem definido nessas práticas, que é a sugestão e apresentação de conhecimentos, na intenção de que ocorra a internalização destes pelo aluno e a respectiva construção de saberes. Percebe-se então, que este envolvimento do educador é mediado pelos aspectos afetivos e favorece o desenvolvimento desses mesmos aspectos afetivos. Quando todas as partes envolvidas demonstram interesse em serem ativas no processo, o ambiente se torna favorável; essa correlação de forças na mesma direção potencializa o desenvolvimento em suas diversas dimensões

No processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem as tarefas de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (Baquero, 2000, p. 27).

Da relação ativa, as potencialidades daí existentes se tornam cada vez mais significativas, sendo nesta medida a intenção final das propostas lúdicas. Quando se define como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem as práticas lúdicas, irremediavelmente está se definindo também a importância dos vínculos afetivos nos interesses e condutas do educando, uma vez que a afetividade é o potencial energético do processo. É a afetividade que ativa a dinâmica cognitiva no sentido da receptividade adequada das informações e conhecimento e respectiva internalização e objetivação. Seria dizer que a ludicidade, por meio da afetividade estabelecida através da relação entre educador, educando e meio, proporciona um ambiente tanto mental quanto físico ideal para as relações de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta esteira, todas as brincadeiras mantêm íntima ligação com o contexto social da criança. Sempre em alguma medida a brincadeira refere-se a experiências e vivências prévias adquiridas pelas crianças, incorrendo por sua vez, na contribuição da internalização das formações sugeridas pelas interações sociais.

É por meio dessas brincadeiras simbólicas que o educando passa a reconhecer certas regras de condutas elementares para o convívio em sociedade: é um processo que estabelece adequações psicomotores; sugere que a cooperação e associação é um caminho viável na investigação do novo, isso através de diversas formas de expressividade e linguagens; permite o reconhecimento da

necessidade de respeito ao espaço do outro etc. "brincar é fundamental para a criança controlar impulsos, manter o equilíbrio, além de ser importante para compreender, e se relacionar com o mundo, pois, as atividades lúdicas desenvolvem a capacidade cognitiva" (SILVA, 2011, p. 3).

Ao fim e ao cabo, práticas lúdicas no contexto escolar além de favorecer a aprendizagem, também corrobora para a dinâmica e coesão das relações sociais, contribuindo para o estabelecimento de vínculos mais duradouros determinantes para o princípio de harmonia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos resta dúvida que no campo da educação, a efetivação da aprendizagem só se realiza por meio da afetividade. A afetividade, por meio da ludicidade, é artefato mediador responsável pelas possibilidades de formação e desenvolvimento do sujeito em suas variadas dimensões, como a cognitiva, psicológica, social etc. O que se buscou nesse trabalho foi enfatizar que a educação não cumpre a sua responsabilidade ontológica caso o elemento afetividade não esteja presente. Quando falamos aqui em brincadeira, jogos e ludicidade, a intenção sempre foi enfatizar o elemento afetividade e suas potencialidades.

Diante do trabalho exposto, não pretendemos nos alongar em demasia em temas já discutidos. Apenas propomos a reflexão crítica de que, se a educação carrega em seu cerne as possibilidades libertárias e emancipadoras típicas de um ideário de harmonia social, só se é possível realizar por meio dessa sutileza que é a afetividade.

E, concluindo-se tal pressuposto enquanto verdade, quais são os caminhos a serem seguidos pela educação, tendo em vista estar imersa em um contexto neoliberal capitalista constrangedor, que impõe uma vida cada vez mais dinâmica e de relações sociais cada vez mais líquidas, sempre orientada no sentido da produção e da acumulação de capital? Esta nos é uma indagação que nos é muito cara, pois quando se acredita nas potencialidades positivas transformadoras da educação, necessariamente nos remetemos ao enfrentamento direto do nosso modelo de organização social e de sua lógica socioeconômica.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.
- ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo; Summus, 2001.
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov et. al.,

Psicología (pp. 493-503). México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Nova horizonte, 1987.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone, 1988.

LEVIN, Esteban. A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUCHETTI, A. J. et al. Educação em Saúde: Uma Experiência com Teatro de Fantoches no Ensino Nutricional de Escolares. *CuidArte em Enfermagem*, v. 5, n. 2, 2011.

LUCKESI, C. *Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna*, 2005.

MARCOLINO, S., BARROS, F. C. O. M., & MELLO, S. A. A teoria do jogo em Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014.

MONTIBELLER, Lílian. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org.), *Alfabetização e Letramento- Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, C. P., ARAUJO, E. S. & MIGUÉIS, M. R.. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. Em *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. *Brincar com o outro - Caminho de saúde e bem estar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OTTONI, T. P. M. E., SFORNI, M. S. F., *Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos*. In: *As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RUIZ, R. O. *El juego infantil y la construccion social del conocimiento*. Sevilla, Espanha: Ediciones Alfar, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1977.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL BEHAVIORAL PSYCHOLOGY AND CHILD DEVELOPMENT



MARIA ANTONIA NERES IZIDORO

Graduação em História pela Universidade Camilo Castelo Branco – 1999; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos – 2006; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I – EMEF Profº João de Lima Paiva – SP.

RESUMO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da psicologia e educação. Neste contexto, a teoria da Psicologia Comportamental representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise sobre as principais ideias da teoria da Psicologia Comportamental sobre o desenvolvimento infantil, buscando explorar a influência do ambiente, o papel dos pais e da escola, 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, Psicologia Comportamental, Intervenção Psicológica e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A psicologia comportamental oferece uma base sólida para compreender e influenciar o comportamento infantil, com aplicações práticas em contextos educacionais e familiares. Embora tenha suas limitações, especialmente em relação ao reconhecimento de fatores internos, suas contribuições são inegáveis na promoção de comportamentos adaptativos e na mitigação de comportamentos problemáticos.

Palavras-chave: Psicologia Comportamental; Desenvolvimento Infantil; Comportamentos Observáveis.

ABSTRACT

Over the years, the study of child development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of psychology and education. In this context, the theory of Behavioral Psychology represents an important contribution to better understanding the processes that involve children's growth and learning. This research aims to carry out an analysis of the main ideas of the theory of Behavioral Psychology on child development, seeking to explore the influence of the environment, the role of parents and school, 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, Behavioral Psychology, Psychological Intervention and Teaching-Learning, and the methods employed dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Behavioral psychology offers a solid basis for understanding and influencing child behavior, with practical applications in educational and family contexts. Although it has its limitations, especially in relation to the recognition of internal factors, its contributions are undeniable in promoting adaptive behaviors and mitigating problematic behaviors.

Keywords: Behavioral Psychology; Child Development; Observable Behaviors..

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da psicologia e educação. Neste contexto, a teoria da Psicologia Comportamental representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise sobre as principais ideias da teoria da Psicologia Comportamental sobre o desenvolvimento infantil, buscando explorar a influência do ambiente, o papel dos pais e da escola, 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, Psicologia Comportamental,

Intervenção Psicológica e Ensino-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

A psicologia comportamental, ou behaviorismo, é uma abordagem que se concentra em analisar e modificar comportamentos através de métodos observáveis e mensuráveis. Desenvolvida por teóricos como John Watson e B.F. Skinner, essa abordagem tem sido amplamente aplicada no campo do desenvolvimento infantil, oferecendo insights sobre como as crianças aprendem e como seus comportamentos são moldados pelo ambiente. De acordo com Skinner (1953), o comportamento é um produto das interações entre o organismo e o ambiente, o que sugere que o desenvolvimento infantil pode ser significativamente influenciado por intervenções específicas.

Sendo assim, o comportamento infantil é moldado por uma variedade de fatores, incluindo reforços positivos e negativos, bem como punições. Reforços positivos, como elogios e recompensas, aumentam a probabilidade de um comportamento ser repetido, enquanto reforços negativos, como a remoção de uma tarefa indesejada, também podem fortalecer comportamentos desejáveis (SKINNER, 1953). Estudos mostram que a aplicação consistente de reforços é eficaz na formação de hábitos e no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças (BANDURA, 1977). Além disso, a punição, quando utilizada de forma controlada e ética, pode ser uma ferramenta para diminuir comportamentos indesejados, embora sua aplicação deva ser cuidadosa para evitar efeitos negativos, como medo ou ansiedade (KAZDIN, 2001).

Nesta lógica, vale elencar, como possível elucidação que a principal contribuição de Skinner para a psicologia foi o desenvolvimento do conceito de condicionamento operante, uma teoria que descreve como o comportamento é modificado pelas suas consequências. De acordo com Skinner (1953), os comportamentos que são seguidos por consequências positivas (reforço) tendem a ser repetidos, enquanto os comportamentos seguidos por consequências negativas (punição) tendem a ser evitados. Esse princípio é fundamental para a compreensão de como os organismos, incluindo os humanos, aprendem novos comportamentos e ajustam seus padrões de ação.

Uma das inovações mais conhecidas de Skinner é a caixa de Skinner, um dispositivo experimental que ele usou para estudar o comportamento de animais, como ratos e pombos. Nesse experimento, os animais eram colocados em uma caixa onde podiam pressionar uma barra ou bico para receber comida ou água como recompensa. O design da caixa permitia que Skinner controlasse as condições de reforço e registrasse com precisão as respostas dos animais, fornecendo dados empíricos sobre como os reforços influenciavam o comportamento (SKINNER, 1938).

Skinner também foi um defensor do behaviorismo radical, uma filosofia que sustenta que toda atividade humana, incluindo pensamentos e emoções, pode ser compreendida em termos de comportamento observável e mensurável. Ele acreditava que a psicologia deveria focar apenas nos comportamentos que podem ser objetivamente estudados, rejeitando a introspecção e outros métodos que considerava subjetivos. Para Skinner, a mente e a consciência não eram entidades independentes, mas sim aspectos do comportamento (SKINNER, 1974).

Além de suas contribuições teóricas e experimentais, Skinner escreveu vários livros destinados ao público geral, como "Walden Two" (1948), uma obra de ficção que descreve uma sociedade utópica baseada em princípios behavioristas, e "Beyond Freedom and Dignity" (1971), onde argumenta que a liberdade e a dignidade humanas são ilusões que impedem o progresso científico e social.

As ideias de Skinner tiveram um impacto profundo em diversas áreas, incluindo psicologia clínica, educação e análise do comportamento. Suas técnicas de modificação comportamental, como o reforço positivo, ainda são amplamente utilizadas em tratamentos para uma variedade de condições, desde distúrbios de comportamento em crianças até vícios em adultos. Contudo, suas ideias também foram criticadas por sua visão mecanicista da natureza humana e pela ênfase quase exclusiva em comportamentos observáveis, desconsiderando os processos mentais internos (CHOMSKY, 1959).

Não obstante, vale elucidar, outra vertente, a teoria de Bandura. Considerando que uma das maiores contribuições de Bandura é a teoria da aprendizagem social, que ele detalhou em seu livro "Social Learning Theory" (1977). De acordo com Bandura (1977), o comportamento humano é aprendido através da observação de modelos e da imitação de suas ações. Este processo de aprendizagem observacional é mediado por processos cognitivos, como atenção, retenção, produção motora e motivação. Bandura argumenta que as pessoas não aprendem apenas através de suas experiências diretas, mas também observando as ações de outros e as consequências que essas ações produzem.

Bandura é talvez mais conhecido pelo conceito de autoeficácia, introduzido em seu livro "Self-Efficacy: The Exercise of Control" (1997). Ele define a autoeficácia como a crença nas próprias capacidades de organizar e executar as ações necessárias para gerir situações futuras (BANDURA, 1997). A autoeficácia influencia como as pessoas pensam, sentem e agem. Indivíduos com alta

autoeficácia estão mais propensos a enfrentar desafios difíceis e persistir diante de dificuldades, enquanto aqueles com baixa autoeficácia podem evitar tarefas desafiadoras e desistir facilmente (BANDURA, 1997).

Outro conceito fundamental desenvolvido por Bandura é o modeling, que é o processo de aprender comportamentos através da observação de outros. Em seu famoso experimento do boneco Bobo, Bandura e seus colegas demonstraram como as crianças imitam comportamentos agressivos observados em modelos adultos (BANDURA et al., 1961). Este estudo destacou o poder do exemplo no processo de aprendizagem e influenciou significativamente as teorias sobre o desenvolvimento moral e social das crianças.

Além disso, Bandura propôs o conceito de determinismo recíproco, que sugere que comportamento, fatores pessoais (cognições, emoções) e eventos ambientais interagem e influenciam-se mutuamente (BANDURA, 1986). Esta visão desafia a ideia de que o comportamento é determinado exclusivamente pelo ambiente ou por fatores internos, apresentando uma perspectiva mais integrada e dinâmica sobre como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor.

Concomitantemente, vale mencionar a teoria de Kazdin. O autor é amplamente conhecido por seu trabalho com o treinamento de pais e outras técnicas de modificação de comportamento que buscam reduzir comportamentos disfuncionais em crianças. Segundo Kazdin (2001), essas técnicas incluem o uso de reforço positivo para encorajar comportamentos desejáveis, a introdução de consequências claras para comportamentos indesejáveis e o ensino de habilidades de enfrentamento. Ele argumenta que essas abordagens são baseadas em princípios de condicionamento operante, nos quais o comportamento é moldado por suas consequências.

Um aspecto central do trabalho de Kazdin é o desenvolvimento de programas de intervenção baseados em evidências. Em suas publicações, Kazdin enfatiza a importância de utilizar métodos empíricos para avaliar a eficácia das intervenções psicológicas. Em "Behavior Modification in Applied Settings" (2001), ele discute como intervenções bem planejadas e sistematicamente avaliadas podem levar a melhorias significativas no comportamento infantil. Kazdin destaca que, para serem eficazes, essas intervenções devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada criança e implementadas de forma consistente.

Kazdin também contribuiu significativamente para o campo da psicologia através de sua pesquisa sobre o processo terapêutico. Ele explorou como variáveis como a relação terapêutica, o engajamento do cliente e a aliança terapêutica podem influenciar o sucesso do tratamento (KAZDIN, 2010). Em "The Kazdin Method for Parenting the Defiant Child" (2008), ele apresenta uma abordagem prática para pais que lidam com crianças desafiadoras, oferecendo estratégias baseadas em pesquisa para promover o comportamento positivo.

Além de suas contribuições empíricas, Kazdin tem sido uma voz ativa na promoção da disseminação e implementação de práticas baseadas em evidências na psicologia clínica. Ele argumenta que, para maximizar os benefícios das intervenções psicológicas, é crucial que os profissionais estejam atualizados com as últimas descobertas científicas e sejam capazes de aplicar essas práticas de maneira eficaz (KAZDIN, 2008).

No contexto educacional, a psicologia comportamental tem sido aplicada para melhorar o aprendizado e a disciplina. Programas baseados em reforços, como sistemas de token, têm demonstrado eficácia na promoção de comportamentos positivos em sala de aula, aumentando a participação e o desempenho acadêmico (COOPER, HERON & HEWARD, 2007).

Não obstante, os professores são vistos como facilitadores do comportamento dos alunos. De acordo com a teoria comportamental, os professores podem influenciar positivamente o comportamento dos alunos através do uso estratégico de reforços, como elogios, recompensas ou feedback positivo. Por exemplo, Skinner (1953) argumentou que o reforço positivo aumenta a probabilidade de repetição de um comportamento desejável. Assim, em sala de aula, professores que consistentemente reforçam comportamentos como participação ativa, cooperação e respeito às regras contribuem para um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Além dos professores, outros atores escolares, como administradores, conselheiros e pessoal de apoio, desempenham papéis cruciais na criação e manutenção de um ambiente escolar positivo. Segundo Kazdin (2001), a implementação de programas de modificação de comportamento em escala escolar requer o envolvimento de toda a comunidade educativa. Isso inclui a definição clara de expectativas comportamentais, a aplicação consistente de consequências para comportamentos indesejáveis e o reconhecimento de comportamentos positivos. O uso de sistemas de reforço, como sistemas de token, pode ser uma estratégia eficaz para motivar os alunos e promover um ambiente escolar mais organizado e disciplinado.

Os pais e responsáveis também são considerados atores essenciais na teoria comportamental aplicada ao ambiente educacional. Patterson (1982) argumenta que a colaboração entre a escola e a família é fundamental para a consistência na aplicação de estratégias comportamentais. Pais que utilizam técnicas de reforço e punição de maneira alinhada com as práticas escolares ajudam a reforçar as expectativas comportamentais e contribuem para o sucesso do aluno. Essa colaboração pode ser facilitada por programas de treinamento parental que ensinam técnicas comportamentais baseadas em evidências, como o treinamento de pais de Kazdin (2008), que foca em ensinar habilidades de manejo comportamental para pais de crianças com comportamentos desafiadores. Em ambientes familiares, pais que aplicam técnicas comportamentais, como reforço diferencial e modelagem, frequentemente observam melhorias no comportamento de seus filhos (PATTERSON, 1982). A modelagem, por exemplo, envolve a demonstração de comportamentos desejáveis para que

as crianças os imitem, um processo que é particularmente eficaz em fases iniciais do desenvolvimento, como demonstrado por Bandura (1977).

A aplicação de princípios comportamentais no ambiente educacional também considera o papel do currículo e do material didático. Bandura (1977) enfatizou a importância da modelagem como um mecanismo de aprendizagem, onde os alunos aprendem observando os comportamentos de outros. Isso pode ser integrado ao currículo através da inclusão de exemplos de comportamentos desejáveis em materiais didáticos, bem como através do uso de vídeos e atividades de dramatização que demonstrem esses comportamentos.

A eficácia das abordagens comportamentais é amplamente documentada na literatura, com evidências robustas indicando que intervenções baseadas em princípios comportamentais podem levar a melhorias significativas em uma variedade de comportamentos infantis, desde habilidades sociais até controle emocional (KAZDIN, 2001). No entanto, é importante reconhecer as limitações desta abordagem. A psicologia comportamental tende a subestimar o papel de fatores internos, como pensamentos e emoções, que também desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil (BANDURA, 1986). Além disso, a dependência excessiva de reforços extrínsecos pode limitar a autonomia e a motivação intrínseca das crianças (DECI & RYAN, 1985). Portanto, a limitação da autonomia pode ser observada em práticas que não permitem que as crianças façam escolhas significativas sobre seu aprendizado. De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo das crianças é melhor promovido através de atividades que permitem a exploração ativa e a construção de conhecimento. No entanto, em ambientes onde o currículo é rígido e o controle do professor é predominante, as oportunidades para o desenvolvimento da autonomia podem ser restritas, limitando a capacidade da criança de se envolver de forma crítica e criativa com o conteúdo.

As normas culturais e sociais também desempenham um papel significativo na limitação da autonomia da criança. Em algumas culturas, a obediência e o respeito à autoridade são altamente valorizados, o que pode levar a práticas de criação e educação que priorizam a conformidade sobre a independência (TRIANDIS, 1995). Nessas situações, as crianças podem ter menos oportunidades para expressar suas opiniões ou fazer escolhas independentes, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão e autoconfiança.

Há de se considerar que Nesses contextos, a socialização das crianças tende a ser orientada para a conformidade com normas e expectativas sociais preestabelecidas. Pais e educadores podem utilizar estratégias de controle, como a disciplina rigorosa e a expectativa de obediência inquestionável, para assegurar que as crianças cumpram os padrões sociais. Embora essas práticas possam ser eficazes para manter a ordem e o respeito pelas normas culturais, elas podem também limitar as oportunidades das crianças para desenvolver habilidades críticas de tomada de decisão e autoconfiança.

A limitação da autonomia na infância, nesses contextos culturais, pode manifestar-se de várias maneiras. Por exemplo, as crianças podem ter menos oportunidade para fazer escolhas pessoais significativas, como escolher atividades extracurriculares ou expressar preferências sobre o que vestir ou comer. Além disso, a expressão de opiniões que divergem das normas estabelecidas pode ser desencorajada ou até reprimida, levando as crianças a internalizarem um senso de que suas opiniões são menos válidas ou importantes (TRIANDIS, 1995). Esse processo pode resultar em uma menor capacidade de iniciativa e um menor desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, pois as crianças não são incentivadas a pensar de forma independente ou a explorar alternativas.

Essas práticas culturais têm implicações de longo prazo para o desenvolvimento psicológico das crianças. Quando a autonomia é consistentemente limitada, as crianças podem desenvolver uma dependência exagerada de figuras de autoridade para orientação e aprovação. Isso pode levar a uma falta de autoconfiança e uma habilidade limitada para se autorregular e tomar decisões independentes na vida adulta. A pesquisa de Kagitcibasi (2005) sobre a família e o desenvolvimento humano em contextos culturais destaca que o equilíbrio entre a socialização para a interdependência e a promoção da autonomia é crucial para o desenvolvimento saudável do indivíduo.

Por outro lado, é importante reconhecer que a valorização da obediência e do respeito à autoridade não é inerentemente negativa. Em muitas culturas, essas qualidades são vistas como essenciais para a coesão social e a manutenção de tradições e valores culturais. No entanto, para promover um desenvolvimento equilibrado, é necessário encontrar maneiras de cultivar a autonomia da criança enquanto se respeitam os valores culturais da comunidade. Isso pode incluir a criação de espaços seguros para a expressão individual e a tomada de decisões, dentro de limites culturalmente apropriados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia comportamental oferece uma base sólida para compreender e influenciar o comportamento infantil, com aplicações práticas em contextos educacionais e familiares. Embora tenha suas limitações, especialmente em relação ao reconhecimento de fatores internos, suas contribuições são inegáveis na promoção de comportamentos adaptativos e na mitigação de comportamentos problemáticos. O uso de reforços e punições, quando aplicado de forma ética e consistente, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento positivo das crianças. Para uma abordagem mais holística, é essencial integrar insights de outras perspectivas psicológicas, garantindo uma compreensão mais específica acerca do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. **Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models**. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 63, n. 3, p. 575-582, 1961.

_____. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

_____. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman, 1997.

CHOMSKY, N. **Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior**. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

COOPER, J. O., HERON, T. E., & HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

KAGITCIBASI, C. **Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KAZDIN, A. E. **Behavior Modification in Applied Settings**. 6. ed. Belmont: Wadsworth, 2001.

_____. **Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. **The Kazdin Method for Parenting the Defiant Child.** New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2008.

_____. **Research Design in Clinical Psychology.** 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2010.

PATTERSON, G. R. **Coercive Family Process.** Eugene: Castalia, 1982.

SKINNER, B. F. **The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis.** New York: Appleton-Century, 1938.

_____. **Walden Two.** New York: Macmillan, 1948.

_____. **Science and Human Behavior.** New York: Macmillan, 1953.

_____. **Beyond Freedom and Dignity.** New York: Alfred A. Knopf, 1971.

_____. **About Behaviorism.** New York: Alfred A. Knopf, 1974.

TRIANDIS, H. C. **Individualism & Collectivism.** Boulder: Westview Press, 1995.

O BRINCAR LIVRE: ESSÊNCIA E IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

FREE PLAY: ESSENCE AND IMPORTANCE IN CHILD DEVELOPMENT



MARIA IZABEL DE OLIVEIRA SANTOS

Graduação em Pedagogia da Educação infantil pela Universidade do Grande ABC (2008); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade do Grande ABC (2015), Professora de Educação Infantil na PMSP

RESUMO

O brincar livre é essencial para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Este artigo explora a importância do brincar livre, seu desenvolvimento histórico, benefícios e desafios contemporâneos. Historicamente, o brincar livre sempre fez parte da infância, mas a urbanização e a tecnologia moderna limitaram essas oportunidades. Teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia, Emmi Pikler e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças e afirma que é uma das práticas mais naturais e fundamentais para o desenvolvimento das crianças. É através do brincar que elas exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas ideias, desenvolvem habilidades motoras e sociais, e constroem suas identidades. Diferente das brincadeiras estruturadas, que são guiadas por regras e objetivos específicos, o brincar livre é espontâneo, sem roteiro, e permite à criança ser a protagonista de suas próprias descobertas. O brincar livre também oferece benefícios psicológicos que incluem a redução do estresse e o aumento da resiliência emocional. Sabemos que a urbanização, o uso excessivo de tecnologia apresenta desafios significativos. Políticas públicas que promovem o brincar livre são cruciais para enfrentar esses desafios. A instituição de ensino deve integrar o brincar livre no currículo escolar. É através do brincar que elas exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas ideias, desenvolvem habilidades motoras e sociais, e constroem suas identidades. A

comunidade escolar e a família devem trabalhar coletivamente para garantir que todas as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Alguns teóricos aqui citados deixaram um legado duradouro que continua a influenciar a educação infantil, especialmente em creches, pré-escolas e demais ambientes de cuidados para bebês e crianças pequenas. O enfoque no movimento livre e autônomo oferece uma perspectiva poderosa sobre como apoiar o desenvolvimento integral e natural das crianças, proporcionando-lhes as condições ideais para crescerem de forma equilibrada, segura e confiante.

Palavras-Chave: Brincar Livre; Desenvolvimento Infantil Integral; Habilidades Motoras e cognitivas; identidade corporal.

ABSTRACT

Free play is essential for child development, encompassing physical, cognitive, emotional and social aspects. This article explores the importance of free play, its historical development, benefits and contemporary challenges. Historically, free play has always been part of childhood, but urbanization and modern technology have limited these opportunities. Educational theories, such as those of Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia, Emmi Pikler and Gardner, reinforce the importance of free play for children's integral development and state that it is one of the most natural and fundamental practices for children's development. It is through play that they explore the world around them, experiment with new ideas, develop motor and social skills and build their identities. Unlike structured play, which is guided by specific rules and objectives, free play is spontaneous, without a script, and allows children to be the protagonists of their own discoveries. Free play also offers psychological benefits that include stress reduction and increased emotional resilience. We know that urbanization and the excessive use of technology present significant challenges. Public policies that promote free play are crucial to meeting these challenges. The educational institution must integrate free play into the school curriculum. It is through play that they explore the world around them, experiment with new ideas, develop motor and social skills, and build their identities. The school community and the family must work together to ensure that all children have time and space to play freely, contributing to their all-round development. Some of the theorists mentioned here have left a lasting legacy that continues to influence early childhood education, especially in nurseries, pre-schools and other care environments for babies and young children. The focus on free and autonomous movement offers a powerful perspective on how to support children's integral and natural development, providing them with the ideal conditions to grow in a balanced, secure and confident way.

Keywords: Free play; Integral child development; Motor and cognitive skills; body identity.

INTRODUÇÃO

O brincar livre é uma atividade fundamental que transcende culturas e épocas, sendo um elemento inerente à infância. Ele permite que as crianças façam escolhas, usem a imaginação, a criatividade e tenham liberdade para criar suas brincadeiras desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e corporais. Diferentemente das brincadeiras estruturadas, que possuem regras fixas e resultados esperados, o brincar livre valoriza o processo do aprender brincando. No brincar livre as crianças são encorajadas a desenvolver-se através da exploração, experimentação e pesquisas.

Algumas pesquisas e estudos indicam que o brincar livre está associado a uma série de benefícios, incluindo a melhoria e o fortalecimento das competências sociais e a promoção do bem-estar emocional. Além disso, o brincar livre permite que as crianças desenvolvam a autoconfiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas de maneira independente.

A sociedade contemporânea enfrenta diversos desafios que ameaçam a prática do brincar livre: a crescente urbanização, o uso de tecnologias digitais e as agendas cada vez mais cheias das crianças são alguns dos fatores que têm limitado as oportunidades para o brincar livre. Diante desses desafios, é essencial que pais, educadores e gestores trabalhem juntos para criar ambientes que incentivem e valorizem o brincar livre.

Este artigo traz a importância do brincar livre, possibilidades e benefícios, estudo e pesquisa sobre teorias educacionais associadas a prática.

UM BREVE HISTÓRICO DO BRINCAR LIVRE

Antes da Revolução Industrial, as crianças tinham mais liberdade para explorar o mundo ao seu redor. As brincadeiras eram frequentemente realizadas ao ar livre, em campos, florestas e vilarejos. As crianças criavam seus próprios jogos e brinquedos utilizando materiais disponíveis na natureza, como paus, pedras e folhas, sementes etc.

As brincadeiras eram colaborativas, com muitas crianças participando de jogos de faz de conta, onde a imaginação era o único limite. Com a chegada da Revolução Industrial no século XVIII, houve uma grande transformação na vida das pessoas. A migração para áreas urbanas e o surgimento de fábricas mudaram significativamente a estrutura familiar e a dinâmica da vida cotidiana. As crianças passaram a ter menos espaço para brincar livremente devido ao crescimento das cidades e à necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. O brincar passou a ser mais restrito e, muitas vezes, relegado a pequenos espaços urbanos. No século XX, a urbanização se intensificou e, com ela, surgiram novas formas de entretenimento e brinquedos industrializados.

As crianças começaram a passar mais tempo dentro de casa, especialmente com o advento da televisão e, posteriormente, dos videogames. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, houve um movimento de volta ao brincar livre, com educadores e psicólogos infantis enfatizando a importância do brincar espontâneo para o desenvolvimento infantil. No século XXI, o brincar livre enfrenta novos desafios. A crescente dependência de dispositivos eletrônicos, o aumento da violência urbana e a superlotação das agendas das crianças com atividades extracurriculares limitam ainda mais as oportunidades para o brincar livre. Apesar disso, há um movimento crescente de conscientização sobre a importância do brincar livre, com iniciativas que buscam recuperar espaços urbanos para as crianças e promover ambientes que incentivem a exploração e a criatividade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar livre é crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Iniciando pelo desenvolvimento e movimento físico como: locomover-se, andar, correr, pular, escalar, subir e descer ajudam a desenvolver a coordenação motora, tônus musculares.

O brincar livre pode acontecer dentro ou fora dos espaços em que estiverem. Quando falamos em “brincar livre”, nos referimos a toda atividade lúdica onde a criança é protagonista, criando suas próprias brincadeiras e decidindo como, onde e com quem brincar. Desse modo, os pequenos constroem seu próprio universo de conhecimento, descobrindo coisas novas e desenvolvendo habilidades. Se compararmos os dias atuais com os nossos tempos de infância, ou mesmo de nossos pais, facilmente percebemos que hoje existem muitos mais recursos para que a criança se divirta. Além de brinquedos de todos os tipos, cores e tamanhos, existem as inúmeras telas (TVs, smartphones e tablets) que em algumas casas ficam sempre ao alcance da criança, deixando-a inerte no sofá, sem sequer cogitar o brincar livre. Esse contato excessivo com as telinhas também confundem o conceito de “se divertir” e “brincar” trazendo dúvidas sobre o que de fato auxilia no desenvolvimento integral. Por questões de segurança e comodidade, muitas famílias optam por permitir as telas, o que supostamente ofereça mais segurança a criança impedindo de explorar outras possibilidades, algo que não seria o recomendado pelo menos até os dois anos. O desenvolvimento cognitivo das crianças pode ser estimulado através da exploração e do jogo imaginativo, as crianças aprendem a resolver problemas, a pensar de forma criativa e a fazer conexões entre diferentes conceitos. Brincadeiras como construir com blocos, brincar de faz de conta, com elementos da natureza, correr, subir em árvores ajudam a desenvolver diversas habilidades; oralidade/linguagem, equilíbrio/destreza, imaginação/imitação e criatividade.

Brincar livremente permite que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades de autorregulação. Elas aprendem a lidar com frustrações, a experimentar diferentes papéis e a desenvolver a empatia ao interagir com outras crianças. O brincar também oferece uma válvula de escape para o estresse e a ansiedade, promovendo o bem-estar emocional.

As interações sociais possibilitam as crianças desenvolverem habilidades do convívio entre elas: aprendem a negociar, a cooperar e a resolver conflitos. Brincadeiras em grupo incentivam a comunicação, a partilha e o respeito pelas regras e pelos sentimentos dos outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

Diversos teóricos que fizeram seus estudos e pesquisas sobre a compreensão do papel do brincar na educação e no crescimento das crianças pequenas estão cada vez mais cientificamente conhecidos por profissionais de educação que se importam com o desenvolvimento integral e saudável das crianças. Dentre esses teóricos, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emmi Pikler se destacam por suas contribuições únicas e complementares, cada um trazendo uma visão distinta sobre como o brincar livre pode promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Segundo Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, o brincar tem grande importância para o desenvolvimento cognitivo, permite que as crianças assimilem novas informações e acomodem essas informações em suas estruturas cognitivas existentes. Ele identificou diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais o brincar desempenha um papel central na aprendizagem e na construção do conhecimento. Para Piaget, o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. E propôs quatro estágios principais:

1. **Estágio Sensório-Motor (0-2 anos):** Neste estágio, as crianças exploram o mundo através dos sentidos e ações motoras. O brincar nesta fase envolve atividades como manipular objetos, empilhar blocos e experimentar movimentos. Essas brincadeiras ajudam a criança a desenvolver a noção de permanência do objeto e a coordenação entre percepção e ação.
2. **Estágio Pré-Operacional (2-7 anos):** Durante este período, as crianças começam a usar símbolos, como palavras e imagens, para representar objetos e eventos. O brincar simbólico, como fingir que uma caixa é um carro ou que uma boneca está viva, é predominante. Piaget acreditava que através do brincar simbólico, as crianças exploram e entendem melhor o mundo ao seu redor.
3. **Estágio das Operações Concretas (7-11 anos):** Nesta fase, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos concretos. O brincar começa a envolver regras mais complexas e jogos estruturados, como quebra-cabeças e jogos de tabuleiro. Através dessas brincadeiras, as crianças aprendem sobre a conservação, classificação e ordenação.

Lev Vygotsky psicólogo russo, é uma figura central e muito conhecido no estudo do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria sociocultural enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre principalmente através da interação social. Um dos

conceitos mais importantes da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. O brincar livre pode funcionar dentro da ZDP, onde a criança, através de interações lúdicas com outros, explora e aprende novas habilidades que ela ainda não domina completamente por conta própria.

Para Vygotsky (1999), o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma atividade que tem um profundo impacto no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, permite que as crianças pratiquem e experimentem habilidades cognitivas e sociais de uma maneira segura e flexível. Principalmente o brincar simbólico, esse é crucial para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato e da capacidade de planejar e resolver problemas, o que lhes oferece oportunidades para aprender novas habilidades e expandir seu entendimento do mundo. Essas interações proporcionam um contexto rico para o desenvolvimento cognitivo dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Essas interações não apenas ajudam na aquisição de novas habilidades, mas também no desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Loris Malaguzzi (1920-1994) foi o educador e psicólogo italiano por trás da criação e desenvolvimento da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, uma das mais respeitadas metodologias de educação infantil no mundo. O brincar livre é uma peça central na filosofia educativa de Malaguzzi, que acreditava profundamente no potencial das crianças para serem protagonistas do seu próprio aprendizado. Malaguzzi via as crianças como seres competentes, criativos e curiosos, capazes de construir seu próprio conhecimento através da interação com o mundo ao seu redor. Ele acreditava que as crianças têm cem linguagens – uma referência à infinidade de formas que elas têm para expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias, seja através da fala, do desenho, da brincadeira, da dança, ou de outras formas de expressão. Na abordagem de Reggio Emilia, o brincar livre é mais do que uma simples atividade; é uma forma de as crianças explorarem, aprenderem e expressarem suas ideias em um ambiente rico e estimulante.

Ao valorizar a autonomia, a criatividade e a colaboração, a abordagem de Reggio Emilia permite que as crianças se envolvam profundamente com o mundo ao seu redor, construindo conhecimento e habilidades de maneira significativa e contextualizada, construída sobre alguns princípios chave que refletem uma visão de educação centrada na criança e na comunidade sendo eles:

- 1. A criança como Protagonista** - as crianças são vistas como indivíduos competentes, curiosos e capazes de construir seu próprio conhecimento. Elas são incentivadas a explorar, experimentar e expressar suas ideias de maneira autônoma.
- 2. O Ambiente como o Terceiro Educador:** O espaço físico é cuidadosamente preparado para ser estimulante e encorajador, oferecendo uma variedade de materiais que as crianças podem explorar de maneira livre e criativa. O ambiente é considerado um "terceiro educador", depois dos adultos e das crianças.

3. A Documentação do Processo de Aprendizagem: O aprendizado das crianças é documentado através de fotografias, vídeos, anotações e trabalhos, permitindo que educadores e famílias acompanhem o progresso das crianças e reflitam sobre suas experiências.

4. A Importância da Expressão Multissensorial (As Cem Linguagens da Criança): Malaguzzi acreditava que as crianças têm "cem linguagens" para expressar suas ideias e sentimentos, que incluem não apenas a linguagem verbal, mas também o desenho, a pintura, a escultura, o drama e muito mais. Essas diferentes formas de expressão são encorajadas no dia a dia.

O brincar livre é uma componente central na abordagem de Reggio Emilia, pois está diretamente relacionado aos princípios de autonomia, expressão criativa e aprendizado baseado na experiência. Neste contexto, o brincar livre é visto como uma forma de pesquisa, onde as crianças exploram suas próprias perguntas e ideias de maneira prática e colaborativa. Isso significa que o brincar não é visto apenas como uma atividade recreativa, mas como um processo de pesquisa e descoberta. As crianças são incentivadas a seguir suas curiosidades e interesses, utilizando o brincar como uma maneira de investigar o mundo ao seu redor. Por exemplo, uma criança que se interessa por insetos pode passar horas explorando o jardim da escola, observando e documentando o comportamento dos insetos através de desenhos ou conversas com seus colegas.

Esse tipo de brincar permite que as crianças desenvolvam habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, além de promover a curiosidade e a criatividade. O papel do educador é observar atentamente essas brincadeiras, fazer perguntas abertas e proporcionar materiais que possam enriquecer a experiência de pesquisa das crianças.

O ambiente nas escolas de Reggio Emilia é meticulosamente projetado para incentivar o brincar livre. As salas de aula são organizadas de forma a promover a interação entre as crianças e o espaço, com áreas dedicadas a diferentes tipos de brincadeiras, como arte, construção, leitura e jogos simbólicos, materiais diversos e muitas vezes inusitados, incluindo objetos naturais, recicláveis, e materiais artísticos. Esses materiais são chamados de "provocações" porque são intencionalmente escolhidos para provocar a curiosidade e a exploração das crianças, sem ditar como eles devem ser usados. As crianças são encorajadas a brincar juntas, a trocar ideias e a construir conhecimento coletivamente. Esse aspecto social do brincar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, empatia e trabalho em equipe.

A abordagem Pikleriana, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), é uma metodologia centrada no respeito à autonomia e ao desenvolvimento natural das crianças e principalmente dos bebês. Muito influente no campo da educação infantil, especialmente em ambientes de cuidados com bebês e crianças pequenas, essa abordagem enfatiza a importância do movimento livre e do brincar autônomo como pilares fundamentais para o desenvolvimento saudável e baseia-se em alguns princípios fundamentais que norteiam o trabalho pedagógico e o cuidado na educação das crianças:

- 1. Autonomia e Movimento Livre:** Pikler defendia que as crianças devem ser livres para se movimentar e explorar o ambiente sem intervenção desnecessária dos adultos. Essa liberdade de movimento permite que a criança desenvolva suas habilidades motoras de maneira natural e no seu próprio ritmo.
- 2. Vínculo Afetivo e Relação de Confiança:** A construção de uma relação de confiança entre o cuidador e a criança é essencial. O respeito ao tempo e às necessidades da criança promove um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sente valorizada e compreendida.
- 3. Observação Atenta e Respeitosa:** Os adultos são incentivados a observar atentamente as crianças, permitindo-lhes descobrir o mundo por si mesmas sem interrupções ou pressões. A observação cuidadosa ajuda a identificar o momento certo para intervir ou oferecer suporte, sem interromper o processo natural de aprendizado.
- 4. Cuidado Individualizado:** Cada criança é vista como única, e suas necessidades e ritmo de desenvolvimento são respeitados. Os cuidados (como alimentação, troca de fraldas e banho) são realizados de forma individualizada, com atenção plena, transformando essas rotinas em momentos de interação e conexão.

O brincar livre é um componente central dessa abordagem. Para Emmi Pikler, o brincar livre é a forma mais natural e eficaz de aprendizado para a criança. É através do brincar que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, e constroem sua própria autonomia. Pikler acreditava que, desde cedo, as crianças devem ser incentivadas a se movimentar livremente, sem a intervenção direta dos adultos que poderiam tentar apressar o desenvolvimento motor (como se sentar ou andar) antes que a criança estivesse pronta. Essa liberdade de movimento está intimamente ligada ao brincar livre. À medida que a criança se move livremente, ela explora o ambiente e interage com diferentes objetos de forma espontânea. O adulto, nesse contexto, organiza o espaço de forma segura e acessível, permitindo que a criança alcance e manipule os objetos no seu próprio ritmo. Em um ambiente seguro e preparado, a criança tem a liberdade de escolher com o que brincar, como brincar e por quanto tempo se engajar na brincadeira. Essa autonomia no brincar permite que a criança se envolva profundamente com suas brincadeiras, experimentando e aprendendo através da prática. O adulto tem o papel apenas de observador e facilitador, criando um ambiente seguro e estimulante, fornecendo materiais que incentivem a exploração, mas sem impor regras e tarefas e ou intervir de maneira instrutiva. Os cuidadores são encorajados a observar as brincadeiras das crianças com atenção e respeito, interferindo apenas quando necessário para garantir a segurança ou para oferecer suporte emocional. Essa observação permite ao adulto entender melhor o desenvolvimento individual de cada criança e responder às suas necessidades de maneira sensível e respeitosa.

Espaços amplos, seguros e com uma variedade de materiais acessíveis e adaptados à faixa etária das crianças são elementos essenciais. Os materiais oferecidos para o brincar são geralmente simples, como blocos de madeira, tecidos, bolas e outros objetos que podem ser usados de múltiplas

maneiras. Essa simplicidade estimula a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem as propriedades dos objetos de forma aberta e sem limitações, trazendo inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral da criança.

O brincar livre tem sido muito pesquisado e estudado pelos profissionais de educação na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Entendendo que o papel do educador/professor é essencial para uma educação infantil de qualidade valorizamos as teorias que moldaram nossa compreensão atual sobre o papel do brincar na educação e no crescimento das crianças. Dentre esses teóricos, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emmi Pikler se destacam por suas contribuições únicas e complementares, cada um trazendo uma visão distinta sobre como o brincar livre pode promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O BRINCAR LIVRE

Apesar de ser amplamente reconhecido como uma necessidade fundamental na infância, o brincar livre enfrenta diversos desafios no contexto contemporâneo. Esses desafios são multifacetados, refletindo mudanças sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que impactam a vida das crianças e suas oportunidades de brincar de forma espontânea e autogerida. Dispositivos como smartphones, tablets e televisões se tornaram parte integrante da vida cotidiana das crianças pequenas. Embora a tecnologia possa oferecer benefícios educacionais e de entretenimento, o uso excessivo pode limitar o tempo disponível para brincadeiras, interações sociais e atividades físicas. O brincar digital muitas vezes não oferece o mesmo nível de interação social, criatividade e exploração que o brincar livre permite, impactando negativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Outro desafio significativo é a superproteção constante e a diminuição da autonomia infantil. Em muitas culturas contemporâneas, as preocupações com a segurança e o bem-estar das crianças levaram a uma superproteção mais rigorosa por parte dos pais, cuidadores e educadores. Embora a segurança seja uma prioridade, essa superproteção excessiva pode limitar as oportunidades das crianças de explorar o mundo por conta própria, tomar decisões e aprender com seus erros. A falta de autonomia no brincar pode impedir que as crianças desenvolvam competências importantes, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a autorregulação. O brincar livre, que envolve a liberdade de escolher e conduzir as próprias atividades, é essencial para o desenvolvimento dessas habilidades. As agendas sobrecarregadas ou excesso de ocupações, outro obstáculo ao brincar livre. Muitas crianças hoje estão envolvidas em uma variedade de atividades extracurriculares, como aulas de idiomas, esportes, música e outras disciplinas. Embora essas atividades possam ser enriquecedoras, elas frequentemente deixam pouco tempo para brincadeiras espontâneas e não estruturadas. A falta de tempo para o brincar livre pode levar ao estresse e à exaustão, além de restringir as oportunidades das crianças de explorar seus próprios interesses e desenvolver sua criatividade de forma autogerida. O equilíbrio entre atividades estruturadas e tempo para o brincar

livre é crucial para o bem-estar infantil. A crescente urbanização também é um desafio significativo para o brincar livre, especialmente em grandes cidades.

A falta de espaços públicos adequados, como parques e áreas verdes, limita as oportunidades das crianças de brincar livremente. Além disso, as modalidades de habitação, o tráfego intenso e a insegurança em áreas urbanas muitas vezes limitam o brincar das crianças. Essa limitação pode impactar o desenvolvimento físico das crianças, além de reduzir suas interações com a natureza, que são fundamentais para o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo.

A escola muitas vezes é o único espaço mais potente que a criança tem para viver a sua infância. A escolarização precoce é outro fator que desafia o brincar livre. Em algumas culturas, há uma ênfase crescente na preocupação com a escolarização das crianças pequenas, a preparação para a alfabetização e o letramento, a introdução de atividades estruturadas e currículos rígidos desde os primeiros anos de vida tem sido uma das maiores exigências das famílias contemporâneas. Levando tempo destinado ao brincar, ser visto como menos importância do que o aprendizado formal. No entanto, pesquisas mostram que a preparação acadêmica precoce pode ter o efeito oposto ao desejado, limitando o desenvolvimento integral das crianças. A desigualdade social também representa um desafio para o brincar livre. Crianças em comunidades de baixa renda podem ter menos acesso a espaços seguros para brincar, materiais de qualidade e tempo livre devido às responsabilidades familiares ou ao trabalho infantil. Essas desigualdades podem restringir as oportunidades de brincar livre e, conseqüentemente, limitar o desenvolvimento infantil. Outro desafio existente é a situação de vulnerabilidade social, a falta de suporte familiar, insegurança alimentar e violência, esse também afeta negativamente a capacidade de brincar das crianças pequenas. Políticas públicas que garantam o acesso permanente na escola, saúde pública desenvolvimento sustentável às famílias, devem ser instituídas para, no mínimo, reduzir essas desigualdades e garantir que todas as crianças tenham o direito ao brincar livre e ao desenvolvimento saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos desafios contemporâneos, a importância do brincar livre no desenvolvimento infantil é inegável. O brincar livre oferece oportunidades valiosas para que as crianças explorem, experimentem e aprendam de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. No entanto, vários fatores, como a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e as agendas lotadas, têm dificultado a prática do brincar livre. Esses desafios exigem uma resposta coordenada e comprometida de toda a sociedade. É fundamental que a sociedade como um todo, incluindo pais, educadores e gestores de políticas públicas, se empenhe em preservar e promover essa prática essencial. Pais desempenham um papel crucial ao criar um ambiente doméstico que valorize o brincar livre, limitando o uso de tecnologias e valorizando brincadeiras livres. Educadores/professores e gestores educacionais podem integrar o brincar livre no currículo escolar, reconhecendo que o aprendizado não deve acontecer apenas através de métodos formais, mas através das interações.

Gestores de políticas públicas têm a responsabilidade de instituir normativas, implementar políticas públicas inclusivas de qualidade para a educação infantil a partir do seu nascimento na perspectiva da aprendizagem lúdica. Políticas públicas que reconheçam a importância do brincar livre podem contribuir significativamente, para a saúde e o bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento integral equilibrado e saudável.

O brincar livre não apenas contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também para a saúde mental e emocional das crianças. Desenvolve a curiosidade, criatividade e interação social, essas habilidades são fundamentais para que as crianças adquiram coragem e equilíbrio para encarar os desafios na vida adulta tornando-as em indivíduos mais completos. Promove a formação de vínculos sociais fortes, ensinando às crianças a importância da cooperação, do respeito e da empatia. Essas competências sociais são cruciais para a construção de uma sociedade mais coesa, equilibrada, solidária e harmoniosa.

Proteger e promover o brincar livre em um mundo em rápida mudança é um desafio, mas também uma necessidade urgente. As crianças de hoje enfrentam pressões e obstáculos que podem limitar suas oportunidades de brincar de forma espontânea e autodirigida, o que, por sua vez, pode impactar seu desenvolvimento e bem-estar a longo prazo.

Ao adotar uma abordagem que envolve a família, a escola e o poder público como a criação de políticas públicas inclusivas, a revisão das práticas educacionais e o fortalecimento das comunidades, podemos enfrentar os desafios e garantir que todas as crianças tenham a chance de brincar livremente. O brincar livre não é apenas uma atividade recreativa; é um direito fundamental e uma necessidade vital para o desenvolvimento saudável, criativo e feliz das crianças. Ao valorizar e proteger esse direito, estamos investindo no futuro das próximas gerações.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLEAVE, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A World Without Play: A Literature Review on the Effects of a Lack of Play on Children's Lives*. Play England, Londres, 2018.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Editora LTC, 4ª edição, Barueri, 2010.

PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. Tradução de Cristina Bittencourt e Karen Wolff. São Paulo: Editora Rede Unida, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

É POSSÍVEL INTRODUIZIR A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IT'S POSSIBLE TO INTRODUCE HEALTHY EATING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



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); Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2018), Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2019); Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de São Paulo, no CEI Direto Bryan Biguinati Jardim.

RESUMO

Este artigo pretende mostrar como é possível introduzir a educação alimentar nas propostas pedagógicas da educação infantil. Mostrando assim como as atividades lúdicas, significativas e intencionais podem estar inseridas nas vivências dos bebês e crianças, os introduzindo de forma saudável no contexto desta educação alimentar saudável, que se tornou tão urgente atualmente. 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 educandos possam se desenvolver em sua plenitude em cada etapa de seu ensino/aprendizado. Em razão do exposto até aqui, o objetivo deste trabalho é fundamentar por meio de alguns autores consagrados no assunto, que é possível sim, propor e realizar atividades de forma lúdica, significativa e intencional, para esses bebês e crianças, mediante diversos recursos, no caso aqui, com os próprios alimentos in natura, antes da preparação, e até mesmo preparando com eles. A metodologia usada para realizar este trabalho foi, à prática em sala de referência dos bebês e crianças atendidas, nas áreas externas, nas trocas de experiências com outros colegas da educação e na pesquisa bibliográfica em artigos, revistas, livros, sites, entre outros.

Palavras-chave: Alimentação Saudável; Educação Infantil; Propostas Lúdicas.

ABSTRACT

This article aims to show how it is possible to introduce food education into the pedagogical proposals of early childhood education. It shows how playful, meaningful and intentional activities can be inserted into the experiences of babies and children, introducing them in a healthy way into the context of this healthy eating education, which has become so urgent today. 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 students can develop to their full potential at each stage of their teaching/learning. In view of what has been said so far, the aim of this work is to substantiate, by means of some renowned authors on the subject, that it is possible to propose and carry out activities in a playful, meaningful and intentional way for these babies and children, using various resources, in this case, with the food itself in natura, before preparation, and even preparing it with them. The methodology used to carry out this work was the practice in the reference room of the babies and children served, in the external areas, in the exchanges of experiences with other colleagues in education and in bibliographical research in articles, magazines, books, websites, among others.

Keywords: Healthy Eating; Early Childhood Education; Playful Proposals.

INTRODUÇÃO

Atualmente a alimentação saudável se tornou tema relevante em vários setores da sociedade e não poderia ser diferente na Educação. O problema encontrado nos Centros de Educação Infantil e que motivou essa pesquisa, foi ver que muitos pais e familiares dos bebês e crianças não priorizam uma alimentação saudável. 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 introduzir a Educação Alimentar Saudável na Educação Infantil trabalhando assim com o lúdico, com atividades práticas, significativas e intencionais nas propostas pedagógicas. Além disso, se buscou discorrer sobre a história da Educação Infantil, pois essa parte da história é recente em termos de educação de qualidade para os bebês e crianças no Brasil.

No decorrer da pesquisa, com a revisão feita nos artigos publicados, se mostrou a história da Educação Infantil, seu crescimento com o passar dos anos e em consequência algumas leis que a protegem atualmente.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer um pouco sobre a história da Educação Infantil, buscar atividades inovadoras e significativas com o intuito de torná-la uma Educação de qualidade mediante nossas práticas pedagógicas.

O objetivo específico deste artigo é mostrar como o trabalho pedagógico intencional pode ser enriquecido com atividades lúdicas em torno da 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 atendidos, nas áreas externas do Centro de Educação Infantil, onde ocorrem as interações entre eles, na troca de experiência com outros colegas de profissão e por meio da pesquisa teórica bibliográfica, que é base para se elaborar um trabalho 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.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, RESUMO DA HISTÓRIA

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) (BRASIL, 2013, p. 83).

Em 1899 foi inaugurada no Brasil, a primeira creche para filhos de operários, as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas “Jardins da Infância”. Em outros países as creches já tinham como dever ensinar, mas no nosso país o objetivo era apenas de assistência não do direito educativo. Com a necessidade de as famílias trabalharem, e, principalmente, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o Estado foi pressionado a assistir às crianças em educação.

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”.

Após a Constituição Federal de 1988, foram elaboradas algumas leis que garantiram os direitos das crianças como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Conferência Nacional de Educação para Todos e o I Simpósio de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil; mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que a Educação Infantil passou-se a ser colocada como a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Desse modo, essa lei tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Além das Leis de Diretrizes

e Bases (LBD), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também fala sobre a educação como sendo papel não só da família, como também de toda a sociedade.

A última atualização do (ECA) se deu em 2022 com a (Lei 14.344/2022). A nova lei criou mecanismo para prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra criança e adolescente, nos termos do §8º do art. 226 e do §4º do art. 227 da Constituição Federal, bem como, dos diversos tratados feitos com outros países.

De acordo com Hermida (2009), o direito a educação é assegurado às crianças, por um lado pelo Estado, que enquanto tutor deve promover políticas que garantam aos cidadãos um mínimo de bem-estar, tendo a educação como principal componente; por outro lado, os pais, que diretamente devem assumir a responsabilidade pelos menores.

Ainda tomando como referência o referido autor:

A educação é uma responsabilidade compartilhada [...] entre Estado e pais, uma vez que ambos são promotores ou representantes dos interesses ou dos direitos dos filhos e dos cidadãos, na medida em que são responsáveis diretos pela prestação ou concretização destes direitos (HERMIDA, 2009, p. 46).

Não há como negar que é fundamental proporcionar vínculos saudáveis com educadores e pais conscientes, que estimulem e facilitem o processo de ensino aprendizagem na primeira infância, portanto, investir em educação infantil é proporcionar mais qualidade de vida as crianças e consequentemente em uma mais sociedade melhor no futuro.

Anos se passaram e a visão a respeito disso continua a mesma. Segundo o artigo publicado no portal do (MEC) Ministério da Educação e Cultura, “a educação deve ser uma responsabilidade compartilhada por governos, escolas, professores, estudantes e pais. Todos devem exercer o mesmo papel para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula.” Segundo o texto, esta é a mensagem principal do relatório produzido anualmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ainda segundo o site, o documento serve de base para a discussão dos principais desafios relacionados à educação e ao cumprimento das metas descritas na Agenda 2030 dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU). Pela primeira vez, o lançamento foi feito, simultaneamente, no Brasil, na Inglaterra (Londres) e em Moçambique (Maputo). Ou seja, um avanço expressivo na história da educação em nosso país.

Entende-se então, que com o decorrer do tempo, as crianças passaram a serem vistas com mais importância pela sociedade e Estado, porém isso aconteceu aos poucos e devido a uma grande luta que ainda não acabou.

Afinal, a Educação Infantil é direito de toda criança, assegurado por lei, portanto, precisa ser adotada pelo governo como prioridade e não como mera formalidade na elaboração de políticas públicas, pois a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos da sua vida.

Desde 1998 as funções para Educação Infantil devem:

[...] considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às

De acordo com a legislação brasileira (2013), a proposta pedagógica ou projeto pedagógico é um plano orientador do planejamento e das ações da escola, como também regulariza algumas metas para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, pode-se ressaltar que a Educação Infantil:

“[...] organiza seu currículo, [...] como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p. 85).

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, auxiliar no planejamento das ações dos professores e acolher as crianças para que possam desenvolver-se integralmente.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86)

Ou seja, o planejamento das atividades pedagógicas, deve expressar o pensamento inovador do educador, trazer atividades lúdicas e significativas. Além disso, nessas atividades o educando deve encontrar um ambiente acolhedor, com ótimos recursos disponíveis e com educadores preparados para estimular o ensino aprendido dos bebês e crianças. Com isso, as aulas serão extremamente dinâmicas e com resultados incríveis.

Nesta visão inovadora sobre a educação infantil, se pode sugerir algumas propostas de trabalho pedagógico. No entanto, elas devem ser adaptadas conforme a disponibilidade de cada instituição de educação infantil, visando sempre o bem-estar e a qualidade de ensino dos bebês e crianças.

PROPOSTA DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Sabe-se por experiência que a alguns educadores demonstram resistência em inovar nas atividades pedagógicas com os bebês e crianças, até mesmo quando se propõe elaborar um projeto sobre a Alimentação Saudável em suas práticas educacionais. Percebe-se que alguns são resistentes por falta de conhecimento, por terem poucas referências sobre essas práticas na educação, por entenderem que muitas vezes a rotina não dispõe de horários tão disponíveis ou até mesmo por falta de apoio da gestão escolar.

No entanto, no dia a dia do Centro de Educação Infantil, inserir propostas que incentivem a Alimentação Saudável nada mais é, do que apresentar de forma lúdica e prazerosa, alimentos que, muitas vezes esses bebês e crianças não tiveram a oportunidade de conhecer ou experimentar.

Atualmente, deveríamos ser Educadores com uma visão inovadora e que busca atividades significativas para os educandos. Afinal muitos de nós adultos, inclusive os bebês e crianças estamos

com a saúde prejudicada com a alimentação errada e com poucos nutrientes. Em virtude disso, esses bebês e crianças precisam ter conhecimento da alimentação saudável desde cedo, em especial na Educação Infantil que é a fonte principal do ensino aprendizagem.

Pode-se ensinar a elas a apreciar as coisas que são provenientes da natureza como a água, as frutas e legumes, uma horta, incentivando assim, a economia de água e alimentos e se apropriando de maneira consciente dos recursos naturais. Segue abaixo algumas propostas.

Proposta 1 - Hidratação: Além da higiene e consumo consciente da água que é uma proposta de trabalho essencial na educação dos pequenos, pode-se mostrar a importância da água na hidratação do corpo. Ensinar de forma lúdica os benefícios que a água oferece para o bom funcionamento do nosso organismo. Além de oferecer e disponibilizar a água para os bebês e crianças, uma boa sugestão de atividade lúdica para essa proposta acima, é fazer com a turma, sucos naturais como o de maçã, couve com abacaxi, cenoura com laranja, entre outros. Outra atividade interessante seguindo a proposta sobre hidratação, é mostrar um coco “in natura mistura”, e fazer a degustação da água de coco com a turma. Essas variações não só ajudam a manter a hidratação adequada, mas também podem tornar o processo de hidratação mais atraente e saboroso para eles.

Proposta 2 – Frutas e Legumes: Pode-se estimular o consumo de frutas e legumes para adquirir hábitos de alimentação saudável. Na rotina e planejamento semanal da Educação Infantil temos a roda de história. Pode-se usar este momento tão esperado e mágico para os bebês e crianças para contar uma história que envolva a alimentação de algum personagem. No caso, sugere-se “A cesta da Dona Maricota”. No planejamento semanal, pode-se pensar em incluir os pais desses bebês e crianças nessa atividade contribuindo com algumas frutas. Assim, após a roda de leitura pode-se apresentar as frutas para a turma e oferecer um momento degustação com elas. Em outro momento sugere-se relembrar a leitura do mesmo livro e fazer esta degustação com frutas diferentes do consumo habitual, como por exemplo: kiwi, ciriguela, amora, ameixa, entre outras. Essas variações de frutas diferentes, além de hidratá-los, também os ajudará a desenvolver hábitos alimentares saudáveis.

Proposta 3: Apreciação e contação de história do livro “Sanduíche da Maricota”, após a leitura a proposta é que se faça com a turma um lanche saudável. Com planejamento prévio, combinar com a coordenadora pedagógica e com a equipe da cozinha a atividade proposta. No refeitório, montar com eles um lanche com diversos itens saudáveis como cenoura ralada, tomate, alface e frango desfiado. Ainda se pensando em verduras e legumes, pode-se planejar fazer com a ajuda da turma, uma torta salgada com legumes diversos. A participação ativa dos bebês e crianças nas atividades propostas, faz com que eles assimilem melhor

SUGESTÃO DE PROJETO REFERENTE ÀS PROPOSTAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS

PROJETO: Projeto alimentação saudável - Sabores e Memórias

Introdução: Idealizado para introduzir a alimentação saudável de maneira lúdica na rotina desses bebês e crianças do Berçário II A e B e ainda fortalecer o vínculo entre eles, que compartilham o mesmo espaço na sala 1, denominada " Sala Amarela, sala esta que faz parte do CEI Bryan Biguinati Jardim, este projeto Sabores e Memórias, surgiu da proposta Pedagógica estabelecida no Projeto Especial de Ação-PEA no ano letivo de 2022.

Problemática: O projeto surgiu a partir de uma inquietação em descobrir como as os bebês e as crianças se deparam e como se apropriam do conhecimento, ao simples contato com o alimento, servido nas refeições oferecidas na escola, (principalmente frutas, verduras e legumes), antes de ir para o prato, isto é, antes de serem cozidos, processados, manipulados e preparados para o consumo.

Justificativa: Sabemos que os anos iniciais da criança são fundamentais, inclusive para a construção de hábitos alimentares saudáveis. Estudos comprovam que é nesse período, que os pequenos devem conhecer diversos alimentos e experimentar diferentes sabores, pois desta forma é possível estimular uma rotina de consumo de alimentos diversificados, ricos em nutrientes a serem consumidos por toda vida. Para a Sociedade Brasileira de Pediatria "A idade pré-escolar, de dois a seis anos, é considerada uma fase de extrema importância, tanto no que diz respeito ao processo de maturação biológica quanto ao desenvolvimento sociopsicomotor", o que reforça a necessidade de estimulação neste sentido.

Consideramos também a importância dos momentos vividos pelos bebês e crianças, cotidianamente, na escola na hora das refeições, não somente por se tratar de uma questão nutricional, mas também por se tratar de uma prática social que tem início no contexto familiar, reforçamos também os dispostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. As crianças, já na mais tenra infância, começam a vivenciar uma série de experiências sociais que envolve cuidado, respeito, cooperação, entre outros aspectos, que se dão em meio as práticas educativas, isso também, nos momentos da alimentação escolar.

O poema "Cinco sentidos" de Ana Neila Torquato contempla esta justificativa, tal como segue:

Comer é o impulso primitivo do corpo.

Alimentar é exercício da alma.

Corpo e alma se juntam na percepção do mundo
por meio dos sentidos.

A visão aguça o desejo diante de um belo prato de sopa no frio do inverno ou de um copo de suco colorido no calor do verão.

O olfato ajuda a sorver o mundo no cheiro do bolo recém-saído do forno, da fruta madura, dos temperos que fazem cosquinhas no nariz.

O paladar é ponte para descobertas e sensações diante do doce, do amargo, do salgado, do picante que nos chegam em pequenas gotas ou pedaços, e pouco a pouco tomam conta do corpo inteiro.

O tato faz sentir a água que molha, que gela, que aquece, que queima, que escorre, que mata a sede, que faz viver.

A audição denuncia o borbulhar do caldo que, sem pretensão alguma, transforma ingredientes, antes avulsos, numa mistura cheia de afeto.

E no final de tudo ainda teremos os sabores de nossas memórias.

Memórias construídas na relação com o mundo.

O mundo que comemos e que nos alimentou pelos sentidos.

Objetivo Geral:

- Estimular os hábitos alimentares saudáveis;
- Apresentar os alimentos inteiros e suas características;
- Explicar o funcionamento da horta da escola para que as crianças tenham noção de onde vem os alimentos, e;
- Trabalhar a interdisciplinaridade através de diversas linguagens (arte, literatura, recursos midiáticos, dentre outras).

Objetivos específico:

- Identificar cores, textura e os diferentes sabores das frutas, legumes e verduras;
- Estimular o olfato sentindo o aroma dos alimentos;
- Estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina;

- Valorizar as ações dos profissionais responsáveis pelo preparo dos alimentos, e;
- Composição de um arquivo digital e impresso com registro dos principais momentos de descobertas.

Metodologia:

- Oferecer para manipulação diferentes alimentos crus, com fomento na observação das cores e formatos, desta forma estimulando a percepção visual e tátil;
- Oportunizar momentos de degustação dos alimentos crus e ou cozidos, assim estimulando o paladar;
- Usar alguns alimentos para a produção artística (pintura), provocando a criatividade;
- Disponibilizar para pesquisa ativa, revistas, jornais e ou fotos com variedades de alimentos;
- Produção de murais de exposições dos trabalhos;
- Roda de história com temas relacionados aos alimentos e hábitos alimentares;
- Apresentação de vídeos com tema alimentação;
- Visitação na horta da escola e oportunizar contato com a terra, a água e quando possível participar do plantio e colheita de hortaliças;
- Visitar a cozinha para as crianças construírem noções de como é preparado as refeições da escola e quem são as merendeiras, e;
- Registro de todos os momentos por meio de foto e ou vídeo.

MATERIAIS:

- Cestos contendo legumes, frutas e verduras;
- Cartolinas, giz de cera, cola, tesouras, tintas, fita adesiva;
- Livros sobre alimentos e hábitos alimentares;
- Equipamento áudio visual e apresentação de vídeos infantis com o tema;
- Jornais, revistas e fotos, contendo imagens de alimentos.

Culminância:

Confecção de um livro com mini história para registrar falas e fotos das crianças nos momentos das atividades.

Segue exemplo abaixo:

Insistir na autonomia

Eles sempre nos surpreende e quando menos se espera eles estão resolvendo situações. Miguel que tanto queria mais um pouco de sobremesa, melancia, viu que estávamos bastante ocupadas com os bebês menores, levantou-se e foi até a cozinha pedir uma repetição... voltou com seu potinho abastecido e todo contente sentou-se novamente à mesa para concluir sua refeição.



Imagem 1: Fonte: Registro feito no refeitório do CEI Bryan Biguinati Jardim, bebês e crianças do berçário I



Oferta de refeições saudáveis.

São oferecidos intencionalmente pratos feitos com alimentos ainda em formato de colheita. Nesta ocasião a espiga de milho foi servida com um escondidinho de frango com mandioca... Saboroso e muito nutritivo!



Imagem 2: Fonte: Registro feito no refeitório do CEI Bryan Biguinati Jardim, bebês e crianças do berçário I

O momento da refeição também é para socializar

A refeição da tarde é sempre finalizada com uma sobremesa, geralmente uma frutal! É um momento muito gostoso e fica melhor ainda quando eles manipulam o alimento ao observarem uns aos outros.



Imagem 3: Fonte: Registro feito no refeitório do CEI Bryan Biguinati Jardim, bebês e crianças do berçário I

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PROJETO

- GUIA PROJETO ALIMENTAÇÃO. Distrito Federal. Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir.
- Artigo: O QUE TEM NA ALIMENTAÇÃO DO BEBÊ? de Greice Ben Stivanin e Simone Santos de Albuquerque.
- PEA 2022, CEI Bryan Biguinati Jardim, tema: Alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, fomentou-se a possibilidade de encontrar, modelos prontos de como ensinar e introduzir a alimentação saudável na rotina dos bebês e crianças tão pequenas e em fase estrutural de conhecimento e desenvolvimento, sobretudo do paladar. Além disso, havia outra preocupação! Incluir os pais e familiares desses bebês e crianças nesse projeto. Com isso, uma vasta bibliografia foi encontrada e muitas vezes se pautavam na importância e na viabilidade, do fazer pedagógico. Isso foi maravilhoso!

Ao relacionar as experiências vividas pelo Centro de Educação Infantil Bryan Biguinati Jardim, verificamos os esforços diários entre os profissionais e a proposta pedagógica, diante do desafio de viver a alimentação saudável na infância. Desta forma muito mais apontamentos foram realizados na formação docente e capacitação da equipe de trabalho, diante da atual leitura da atual gestão diante a educação básica, pautada no viés democrático e participativo, da e na primeira infância.

Toda essa pesquisa nos leva a aprofundar o conhecimento teórico sobre o assunto e nos aprimorar nas ações e atribuições exigidas como profissionais de educação. Concluí que o tema “Alimentação Saudável” trabalhada no referido CEI veio de encontro com o tema deste trabalho: “É Possível Introduzir a Alimentação Saudável na Educação Infantil”, e sobretudo com os referenciais teóricos pesquisados. Esse conjunto de ações, oportunizou um atendimento de qualidade em relação aos bebês e crianças, seu pleno desenvolvimento, a introdução da alimentação saudável com mais efetividade sem deixar de lado as demandas do cuidar e educar na educação infantil.

Conclui-se finalmente que educação alimentar, pautada na educação nutricional e em práticas que elevam os princípios básicos de uma vida saudável, são caminhos possíveis para se efetivar na educação básica de qualidade, sobretudo ao se iniciar em um espaço privilegiado como

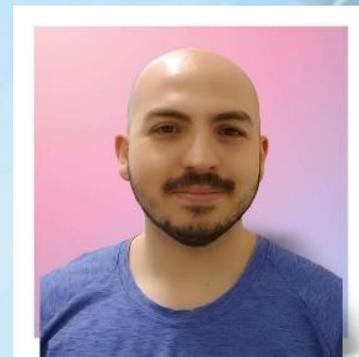
são os Centros de Educação Infantil, que tem potencial para ultrapassar os muros da escola e atingir positivamente a comunidade local.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- 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, 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 12 ago. 2024.
- MEC, Ministério da Educação. Portal MEC, 2017. **Relatório/ Unesco mostra que responsabilidade sobre a educação precisa ser compartilhada**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56291-unesco-mostra-que-responsabilidade-sobre-a-educacao-precisa-ser-compartilhada>> Acesso 12 ago. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

THE CONTRIBUTION OF THEATER TO SCHOOL EDUCATION



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

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância que o teatro tem na formação e no desenvolvimento da criança, incorporando diferentes áreas do currículo escolar, auxiliando o desenvolvimento da capacidade de comunicação e contribuindo para uma transformação mais profunda do educando como cidadão, concebendo-a segundo um indivíduo que reflete, tem sentimentos e age. Tanto no segmento pedagógico ou no artístico, observado ou encenado, o teatro tem a tarefa de auxiliar a criança no seu desenvolvimento cultural e na sua formação como sujeito. A escola é um lócus de cognição e aprendizagem, pois a articulação das artes visuais: literatura, escultura, música, teatro e pintura; começam a ser fundamentais para o desenvolvimento da percepção da criança.

Palavras-chave: Teatro; Arte; Educação.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the importance of theater in the formation and development of children, incorporating different areas of the school curriculum, helping to develop communication skills and contributing to a deeper transformation of the student as a citizen, conceiving of them as individuals who reflect, have feelings and act. Whether in the pedagogical or artistic segment, whether observed or staged, theater has the task of helping children in their cultural development and in their formation as subjects. The school is a locus of cognition and learning, since the articulation of the

visual arts: literature, sculpture, music, theater and painting; begin to be fundamental to the development of the child's perception.

Keywords: Theater; Art; Education.

INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos, o homem sempre procurou uma forma artística de se expressar, seja por meio de desenhos, canções, danças e do teatro. A arte serve para o ser humano se expressar, se comunicar. Em todos os momentos históricos houve a manifestação artística, algumas representando a realidade, ou não.

No caso do teatro, deste a Grécia Antiga esse tipo de arte se mostra como uma expressão forte do ser humano, em decorrência dele o ator e o público experimentam um forte sentimento de libertação, o que nesta época era percebida por meio das tragédias e comédias gregas, que transfiguravam estas transformações.

Na educação o uso da arte teatral deve ser bem definido e elaborado pelo educador, ele deve ter em mente o porquê e o para que irá se utilizar desta arte em sala de aula, e este trabalho propõe as diversas maneiras de trabalhar com a arte de representar em sala de aula, seja por meio de jogos teatrais com um objetivo específico ou focando em uma montagem teatral, seja trabalhando com interdisciplinaridade ou não.

O teatro hoje é considerado fator importante no desenvolvimento da criança, e as escolas precisam promover estratégias para articulá-lo ao processo de ensino, para que seja desenvolvido de forma a gerar aprendizagem e que possam ser incluídos no currículo escolar como prática pedagógica de crescimento social e individual que cada indivíduo necessita para um bom desenvolvimento educacional, desta forma este trabalho se justifica.

Em sala de aula há diversas situações ao qual os alunos se deparam com a necessidade de se comunicar de uma maneira mais eficaz. Muitos são introvertidos e só o fato de ler em voz alta pode se tornar-se um fardo, uma apresentação de trabalho em grupo, o fato de expor sua opinião e até mesmo de se colocar ao fazer uma pergunta, tormentos para os mais tímidos.

Este trabalho coloca o teatro como um importante recurso para o professor em sala de aula e um fator marcante para a formação do aluno, portanto o objetivo geral é discorrer sobre a importância que o teatro tem na formação e no desenvolvimento da criança, incorporando diferentes áreas do currículo escolar, auxiliando o desenvolvimento da capacidade de comunicação e contribuindo para uma transformação mais profunda do educando como cidadão, e os objetivos específicos são: discorrer sobre a arte como componente curricular e a cultura eu a escola promove; contextualizar a arte dramática e caracterizar o teatro.

As pesquisas serão elencadas segundo os autores que estudaram amplamente este tema, autores como Olga Reverbel, Sábado Magaldi e Viola Spolin. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica.

CONTEXTUALIZANDO A ARTE DRAMÁTICA

Pensar o conceito de dramaturgia requer uma abordagem extensa, pois o que antes era considerado apenas o texto dramático, pode ser fragmentado em diversas ramificações e possibilidades, dentre elas, a dramaturgia sonora. Porém, a dificuldade em explicitar o termo dramaturgia no seu sentido mais amplo está na impossibilidade da sua dissociação da unidade textual com a componente prática, pois se trata de uma pluralidade, em que se integram elementos favoráveis à compreensão da obra como um todo

A palavra “teatro” significa um gênero de arte e uma casa, ou edifício, em que são representados vários tipos de espetáculos. Ela provém da forma grega “Theatron”, derivada do verbo “ver” (theaomai) e do substantivo “vista” (thea), significando panorama. Do grego, passou para o latim com a forma de “Theatrum” e, do latim para outras línguas, até mesmo a nossa. (FERREIRA, 2010)

O teatro é uma arte cênica, ou seja, de movimentação, de prática, uma manifestação na qual um ser humano se transforma diante de outro ser humano por meio do uso de seu próprio corpo e voz, tendo como matéria-prima as mais puras emoções. O teatro é caracterizado pela relação entre ator e plateia na qual alguém conta uma história para que alguém a intérprete, constituindo a essência do teatro, uma manifestação cultural milenar originada de cerimônias religiosas em reverencia ao deus grego Dionisius, responsável pela fertilidade, o vinho e a embriaguez.

Para Anne Ubersfeld, o teatro é espaço (2006 a, p. 49). Tal afirmação é fruto da compreensão do teatro como a arte do concreto cuja materialidade se formaliza por meio da organização desse espaço.

O fascínio exercido pelo teatro – em perpétua crise, mas indestrutível – mantém-se, antes de tudo, por ser ele um objeto no mundo, um objeto concreto, por sua matéria não ser uma imagem, mas objetos e seres reais: seres, sobretudo, o corpo e a voz dos atores (UBERSFELD, 2006, p.190)”.

Suas ideias, de certo modo, dão continuidade aos pressupostos de Artaud, que dizia que “a arte teatral, por mais fugaz que possa parecer, é baseada na utilização do espaço, na expressão dentro do espaço (200, p.83)”.

De acordo com Duarte Júnior (2011), o homem apenas existe em detrimento de viver. Neste bojo pode-se depreender que o autor posiciona o homem como centro da vida, e por isso pretende ao máximo buscar entendimento do mundo fundamentando-se em suas criações e fugas de si mesmo, levando-se ao encontro das Expressões que o coloca como ser mútuo de vida e morte.

Sendo o espetáculo teatral a junção de várias linguagens artísticas, o texto cênico portanto, trata-se de uma obra polissêmica, ou seja, apresenta muitos sentidos simbólicos, o que possibilita ao receptor várias interpretações. Portanto, o teatro assim como as outras produções artísticas, abrange

várias leituras. Por isso, o repertório dos espectadores, seus conhecimentos, as informações que possuem, entre outros aspectos pessoais, poderão facilitar ou não a leitura do texto teatral. Na prática pedagógica, ao desenvolver o teatro como meio de transmissão de conhecimentos específicos de sua área de atuação, o professor/emissor precisa pensar na apreciação do texto, o que significa fazer o aluno entender e distinguir cada parte, cada elemento da representação e somá-los como um todo, como explica Alexandre Mate (2004, p.96).

Para Augusto Boal (2011), a prática do teatro no espaço educativo, não se deve furtar a concepção de que teatro é uma linguagem artística e, como qualquer outro componente curricular, deve ser desempenhado na escola sem deixar de lado suas concepções históricas e metodologias que sejam adequadas a ponto de não substanciar o sentido do ensino do teatro.

A ênfase aos conteúdos e estabelecer intencionalidades como é feito com outras áreas do conhecimento é introduzir este método de ensino, como integrante do cotidiano da escola, e em decorrência, dos alunos. O teatro possibilita o crescimento intelectual e sensível da criança, pois ajuda na expressão de suas emoções e sentimentos num processo de interação com os outros e consigo mesmo. (Boal, 2011)

Boal ainda justifica o teatro como um jogo lúdico que envolve a capacidade de interpretação e representação, portanto o homem articula-se com uma atividade que interpreta a liberdade e valorização dos sentidos ampliando seu conhecimento e sua capacidade de entendimento do mundo com o qual se relaciona, mas que sempre parte a um ponto especial, o clímax do conhecimento e dos mistérios que envolvem a mente humana e seu relacionamento com o corpo: a educação. (Boal, 2011)

Todo ser humano precisa ampliar seus horizontes, estar mais sensível para a compreensão do mundo, conceber a diversidade de conhecimentos e preparar-se para o mundo de trabalho, e para tudo isso ele precisa comunicar-se, e por meio do teatro esta comunicação torna-se mais tátil e explorada, pois há nele uma compreensão diferenciada das coisas; o teatro leva o homem a entender-se sobre muitas perspectivas da realidade e do inconsciente, criar novos mundos e fazer parte deles escolhendo aquele que mais lhe adéqua de acordo com sua personalidade e personagem possível em seu contexto de vivência social. (COELHO, 2008)

O teatro deve estar a proficuidade da educação, sem ressalvas ou preconceito, pois atualmente o mundo vive uma forma comunicativa extensa e leva os problemas e as disparidades sociais aos palcos como forma de conscientização da problemática mundial.

O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

A transformação do ensino de teatro na escola aconteceu após o Movimento Escola Nova que teve início em 1920, já que não se têm registro de o teatro fazer parte do currículo do ensino formal antes dessa data, e ganhou força em 1932 pela divulgação de seu Manifesto. O grupo defendia a

ideia da Educação como bem social e que deveria ser pensada em relação ao seu processo e não apenas aos resultados a serem obtidos.

Os conteúdos foram então rediscutidos e atividades físicas, manuais e lúdicas ganharam corpo nos currículos. A ideia do professor como guia e da criança como grande pioneiro do próprio conhecimento fizeram das atividades lúdicas e de criação um momento para se libertar a criatividade. Ao incorporar esse conceito do teatro como momento de livre criação, de manifestação espontânea da criança passou-se aos valores e conhecimentos próprios do teatro. (DENNY, 2000)

O livro “O Jogo Dramático Infantil” escrito por Peter Slade foi publicado em 1954, o livro posicionou o teatro na escola como momento de libertação emocional do qual a criança tem necessidade; em vista disso, os valores emocionais do teatro destacaram-se. No ano de 1961, o ensino das artes foi instaurado oficialmente pela lei 4.024/61 que assegurava a disciplina arte dramática que buscava o ensino dos fundamentos básicos do teatro.

O teatro tomou a visibilidade de algo a ser evitado e as escolas, após o Golpe Militar de 1964, interrompendo o seu ensino. Durante esse período, o componente curricular recebeu o nome de *Educação Artística*, devendo compor todas as linguagens da arte a serem ensinadas de maneira integrada em apenas duas horas/aula semanais. Em geral, as atividades desenvolvidas nesta disciplina enfatizavam muito mais a aprendizagem de produção de objetos decorativos do que a imaginação e o trabalho com as emoções, possível em práticas teatrais.

A lei 5.692/71 publicada em 1971 trouxe comoção a todos, pois exigia que um único professor licenciado em *educação artística* – curso que só passou a existir, em nível superior, três anos depois – ministrasse as aulas. A escassez de professores formados na área fez com que as escolas optassem por adaptar seus currículos oferecendo ora desenho geométrico (conteúdo de matemática), ora aulas com o professor de educação física. Essa prática ainda pode ser observada em muitas escolas brasileiras.

Com a intencionalidade de refletir o espaço e a forma do ensino de arte nas escolas, foi fundada em 1980 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb). A Federação reunia pesquisadores em arte e educação, professores das diversas linguagens artísticas e animadores culturais e se tornou importante instrumento de reivindicação da categoria. Tudo levava a crer que em 1988, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o ensino de arte voltaria a esclarecer a participação do ensino das diversas linguagens da Arte na escola brasileira. Contudo um episódio burocrático pôs praticamente abaixo todas as reivindicações da Faeb: o texto aprovado da Lei nº 9.394/96 (a nova LDB) anula vários artigos do texto original e deixa em seus artigos referentes apenas a palavra arte sem especificar se o ensino é de uma ou mais artes e quais.

Esse grande infortúnio deixou a disciplinas de Arte ainda a alvedrio de leituras equivocadas e possíveis adaptações na sua prática. Há uma tentativa de reparação que pode ser observada após 1997 quando se publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte para Ensino Fundamental e em 2000, os PCNs Arte para o Ensino Médio. Tais publicações são essenciais para se repensar e discutir o ensino de Arte, porém não têm ainda o respeito que a Lei impõe.

O PAPEL DO PROFESSOR DE TEATRO

Quando se fala no papel do professor e das imagens que a sociedade faz dele e que ele tem de si, não se pode confiar que mudanças constantes não sejam necessárias. Muitas vezes a própria sociedade espera dele que promova estas mudanças, começando por tentar adequar as condutas de seus alunos ao meio ao que vivem.

O docente, de modo geral, ainda ligado ao sistema tradicional de sua formação, olha pouco para a produção de seus alunos e tem dificuldades em ouvi-los, uma vez que a ideia de professor reflexivo e mediador ainda são para poucos.

Valorizar o saber cultura de Arte dos nossos aprendizes, somando às nossas experiências e conhecimentos, pode construir um vasto material para a prática da Arte, embora nem sempre os professores sejam capazes de acompanhar a leitura de hoje dos alunos, mais moderna, digitalizada e codificada.

Talvez esse fosse o grande desafio do professor de Arte, mediar o conhecimento prévio com toda a subjetividade das individualidades pessoais junto ao saber cultural que o mesmo deve agregar por meio de metodologias inovadoras.

Mas, o que é ser professor de arte? É atuar por meio de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxima os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir ao saber estético e artístico. Os estudantes têm direito de contar com os professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. [FUSARI, FERRAZ, 2003, p.35].

Se partirmos da ideia de que a construção das representações sobre o objeto depende do ato do criador e das oportunidades de interação do meio sociocultural, vamos perceber que o sujeito elabora suas construções baseadas na interação com todas as produções que observa, como suas próprias, cabendo assim ao docente oferecer acesso à produção e às tendências que estão por vir.

[...] conforme afirmações proferidas em palestra realizada por Ana Teberosky e Liliana Tolchunsky e 1992, no auditório da Faculdade de Educação, a orientação contemporânea das pesquisas de aprendizagem aponta três vias que garantem a construção do conhecimento: 1) Determinadas predisposições inatas, 2) Interação com o meio ambiente (disparador ambiental), interação com objetos e outros sujeitos que se incorpora a novas representações internas e 3) Trabalho pessoal individual com as próprias representações, câmbio representacional, evolução do próprio pensamento, ou seja, trabalho com representações próprias [CAVALCANTI, 2005, p.11]

Para aquele que está envolvido com a educação, e quando se fala sobre Arte-educação de qualidade, transformadora, é fundamental o desenvolvimento da consciência e sua interferência sobre o processo educativo.

“Depois de anos de experimentação estamos convencidos de que a metodologia é a construção de cada professor em sala de aula e gostaríamos de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.” (BARBOSA, 2008, p. 37).

Falar dos problemas que indicam grandes mudanças no ensino da Arte e das inquietações que nos afetam como educadores em confronto com a realidade das escolas, sem deixar de considerar.

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO INDIVÍDUO

A educação deve ter como prioridade formar o cidadão e, para isso, precisa estar afinada com as novas tendências manifestadas na sociedade e estas indicam a necessidade de “uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato”. (Saviani, 2004, p.103). Faz-se necessário uma aprendizagem contínua nos processos de formação. Assim, a escola precisa formar o leitor que questiona que esteja conectado com o mundo.

O Teatro como uma das linguagens artísticas tem mostrado relevante importância como possível meio de comunicação e de expressão desde os tempos primórdios, isso porque ele proporciona um espaço de liberdade, no qual podemos trocar experiências, conhecimentos e dialogar criticamente uns com os outros. Podendo haver, também, produção coletiva por meio da colaboração, cooperação, solidariedade e criatividade de cada um. (MAGALDI, 2006)

Quando um grupo de pessoas se torna um grupo de teatro, dentro de uma escola ou não, existem algumas regras básicas para sua condução. Um dos trabalhos mais árduos para o professor artístico a de transformar esse coletivo heterogêneo de pessoas num grupo de trabalho, um grupo operativo. Esse conjunto deverá construir um relacionamento com regras definidas de funcionamento das atividades comuns, bem como traçar suas metas e seus objetivos.

Teatro também é instrução, mas considerar isso como a essência teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações. O teatro essencialmente tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. Fora da concepção de peças teatrais com temas relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimeses/imitação, o atuar, foi belo, foi real. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência. (MAGALDI, 2006)

Dentro desta perspectiva, portanto, um meio informal de educação na perspectiva de proporcionar ao indivíduo uma experiência de vida de maior significação e abrir-lhe um rico caminho para a descoberta e a exploração de si mesmo e do mundo que o rodeia. Esta é uma das mais importantes tarefas que o teatro pode desempenhar na educação oferecendo ao aluno metodologias de ensino diferenciadas conduzindo o sujeito a uma aprendizagem significativa

Spolin (2003) refere que, durante o jogo, as relações humanas vão sendo trabalhadas de maneira espontânea, a estrutura social é experimentada na prática e ganha novo patamar para reflexão. Mesmo quando o aluno desempenha o papel do instrutor, repensando a questão da

autoridade e da responsabilidade, experimenta uma transformação na sua reflexão e ação em relação aos colegas, professores, responsáveis em casa e até mesmo em relação às autoridades políticas. Mesmo o simples fato do trabalho de Viola Spolin partir do jogo já o torna uma “questão social” a ser resolvida, pois são jogos de regras que devem ser defendidas por todos os participantes.

No teatro as lideranças ficam evidentes rapidamente e, vias de regra, são utilizadas de maneira a promover o crescimento do grupo, já que no espaço cênico é dada a chance a todos os integrantes de se expressarem por meio de diferentes formas, assim um líder pode não ser um aluno exímio em matemática, mas, por exemplo, em habilidades manuais, e, ao ter a possibilidade de demonstrar isso, sua liderança caminha para a vertente da construção e não do mero enfrentamento, como se percebe em muitas salas de aula, nas quais alunos que exercem liderança a utilizam para enfrentar um sistema no qual se percebem excluídos.(REVERBEL, 2009)

Assim, na interação e cooperação entre seus iguais, a criança percebe seus próprios pensamentos e os compara aos pensamentos dos outros, coloca-se no lugar do outro; um processo desencadeado pelo fenômeno da alteridade, que possibilita a empatia. Representar um personagem é também colocar-se no lugar de outro, é criar possibilidades de trabalhar e compreender a diversidade, as diferenças, as semelhanças, o ser e o vir a ser; é poder perceber a si e ao outro, como sujeitos no mundo, como agentes de transformação da sociedade (COURTNEY, 2010).

Enfim, é na escola em que o educando é estimulado a conhecer e explorar o mundo, ao qual ela se socializa com outros sujeitos, aprende a dividir a compartilhar atenção e o carinho das pessoas que elas gostam, tendo a convivência com a diversidade, contribuindo para a construção do seu processo de aprendizagem. Por isso é importante que as escolas tenham uma proposta pedagógica para compreender a atividade teatral, como ação pedagógica para o desenvolvimento da criança na sua socialização e assim desperta uma consciência crítica que se reflita no cidadão do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu com este artigo era discorrer sobre o desenvolvimento do teatro e sua função em sala de aula. Evidentemente não se pode querer esgotar a discussão de uma problemática de tamanha magnitude como a contribuição do teatro no desenvolvimento do educando e como as escolas podem fazer para ajudar o aluno a desenvolver suas próprias potencialidades, seja na parte artística ou pedagógica. Além disso, o teatro também proporciona ao educando o conhecimento de outro gênero, além da prosa e da poesia, o dramático.

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa,

desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

É no Ensino Fundamental que começa a ser revelada ao educando as expressões artísticas do seu país, pois, embora tenha vestígios destas expressões em sua sociedade, é com o educador que ele passa a dar outro valor às manifestações culturais, que são vistas agora como algo inerente ao indivíduo e promotora de realizações pessoais e sociais.

Em síntese, o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo. Considerando os argumentos dos autores, as propostas de jogos teatrais, tão importantes no ensino do teatro na escola, verifica-se que a arte de atuar não serve apenas para nos entreter e sim para ensinar.

Seja na sala de aula como instrumento para ensinar uma matéria, seja como parte da aula, ou mesmo um projeto teatral, o teatro na escola é muito importante, assim como todas as artes, como a música, como as artes plásticas, como a dança. As artes são a forma de expressão do ser humano. O teatro pode ser usado como meio ou como fim, mas de qualquer forma é uma arte muitas vezes ignorada, porém essencial em diversos momentos por proporcionar ao aluno uma visão mais ampla de si mesmo e do outro, uma visão mais abrangente do mundo e da sociedade.

Enfim, pode-se concluir que a arte de atuar é sim, inerente ao ser humano, e utilizando esta arte na sala de aula, o professor tem uma forte aliada para que muitas de suas propostas sejam mais interessantes e tenham sucesso com os alunos.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. **O teatro e o seu duplo**. São Paulo: Max Limonad LTDA, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BOAL, Augusto Pinto. **Jogos para atores e não-atores**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- COELHO, Paulo. **O teatro na educação**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 2008.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DENNY, Ercílio A. **Política e Estado**. Capivari. Editora Opinião E, 2000.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**, São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FUSARI, Maria Felisminda R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MATE, Alexandre. **Educação com arte**. Série ideias; nº 31. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 2006.

_____, Olga. **O Teatro na sala de aula**. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: Uma abordagem histórica**. Série Ideias, nº 24, São Paulo, FDE, 2004

SPOLIN, V. **Jogos teatrais, o fichero**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2003

UBERSFELD, Anne; BANU, Geoges. **O espaço teatral**. Paris: CNDP, 2006.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES E IMPORTÂNCIA

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: REFLECTIONS AND IMPORTANCE



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

A gestão escolar é um tema amplo que envolve a administração e as instituições de ensino, pensando nas questões como por exemplo: liderança, planejamento, estratégia, gestão de recursos humanos, parte financeira, mudanças socioeconômicas, além de assegurar um ambiente favorável para o aprendizado dos alunos. A partir de 1990 o foco para a educação ganha um novo direcionamento. As novas exigências que a economia globalizada começa a desvelar induz a interferência do setor produtivo ao setor educacional. E assim, em virtude destas mudanças socioeconômicas, é que a educação passou a integrar a agenda política como meio de aumento da produtividade e cidadania globalizada. A partir da leitura de pesquisadores sobre a temática, este artigo aborda aspectos sobre o papel da gestão escolar, sua evolução no contexto histórico e busca a partir de uma análise crítica apresentar um direcionamento teórico/prático. Pensando em todos esses pontos a gestão escolar democrática se torna um modelo administrativo no qual todos os membros da comunidade educacional, gestores, coordenadores, professores, pais ou responsáveis e alunos são envolvidos e consultados nos aspectos que organizam as unidades escolares.

Palavras-chave: Gestão; Administração; Aprendizado; Instituições e Liderança.

ABSTRACT

School management is a broad topic that involves administration and educational institutions, thinking about issues such as leadership, planning, strategy, human resources management, finance, socio-economic changes, as well as ensuring a favorable environment for student learning. From the 1990s onwards, the focus on education took on a new direction. The new demands that the globalized economy began to unveil led the productive sector to interfere with the educational sector. And so, as a result of these socio-economic changes, education became part of the political agenda as a means of increasing productivity and globalized citizenship. Based on the reading of researchers on the subject, this article addresses aspects of the role of school management, its evolution in the historical context and seeks, from a critical analysis, to present a theoretical/practical direction. With all these points in mind, democratic school management becomes an administrative model in which all members of the educational community, managers, coordinators, teachers, parents or guardians and students are involved and consulted on the aspects that organize school units.

Keywords: Management; Administration; Learning; Institutions and Leadership.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é tema com muita relevância, pois tem influenciado de forma direta na qualidade do ensino. A forma organizacional e o desenvolvimento dos estudantes. Para que a gestão escolar seja eficaz deve haver relação entre a capacidade de promover um ambiente que propicie o aprendizado, formação continuada dos profissionais, a comunidade escolar integrada e a utilização eficiente dos recursos disponíveis. A reflexão acerca desse tema, nos leva a compreender a importância de uma gestão participativa e democrática pensada para melhoria constante da educação.

A concepção de gestão escolar apresenta diversas lacunas conceituais. Entre outros aspectos, esta lacuna refere-se ao fato que, nas escolas, as relações entre docentes e alunos, assim como de todos os envolvidos dentro desse contexto devem convergir para atingir um propósito pedagógico: a educação. Por outro lado, nas organizações, as relações entre empregado e empregador decorrem da compra e venda da força do trabalho com o objetivo de, na grande maioria dos casos, a venda de bens, serviços ou informações. A diferença está na riqueza proporcionada pela escola, o “se fazer humano na ação pedagógica” (WELLEN; WELLEN 2010). A gestão escolar é tema recorrente do debate político educacional. Durante a ditadura militar, com as estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, os diretores das escolas obedeciam às regras impostas, nesse momento as reivindicações dos educadores tratavam de obter a autonomia escolar, sendo está vinculada à necessidade de alternativas curriculares e didáticas no combate à evasão e repetência que ocorria (KRAWCZYK, 1999). Relata ainda, a autora, que nas décadas 1950 e 1960 a ideia de autonomia escolar e liberdade dos educadores tinham o intuito de rebater a vigência das ações administrativas e intervenções políticas com projetos alheios à realidade escolar. O silenciamento das reivindicações na década de 1970 revela o ápice do processo de centralização administrativa. A gestão escolar volta à cena do debate político na década de 1980, com um novo contexto – a reforma do Estado. Tais reformas eram desejáveis uma vez que carregavam no seu bojo a equidade, justiça social, redução de clientelismo e fortalecimento da democracia, desta forma a descentralização retoma sua força (KRAWCZYK, 1999). Entender estas contradições sociais é essencial, pois desta maneira o gestor tem condições de fazer da escola um contexto em que não se reproduza os reflexos

das estruturas da sociedade capitalista, mas que se reflitam estas interferências de forma consciente, contribuindo para uma ação pedagógica mais abrangente e conseqüentemente para uma formação emancipadora. Todavia, ainda segundo Krawczyk (1999), na década de 1990 o enfoque para a educação ganha um novo direcionamento. As novas exigências que a economia globalizada começa a desvelar induz a interferência do setor produtivo ao setor educacional. E assim, dadas estas mudanças socioeconômicas, é que a educação passou a integrar a agenda política como meio de aumento da produtividade e cidadania globalizada.

GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Andrade (2001), no Dicionário de sinônimos da língua portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa *gestão*, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens. Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados. Inicia-se, a partir daqui o estudo específico do conceito de gestão escolar. Será utilizado o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, partindo-se da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas. Libâneo (2007) também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrática de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324). Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos. O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência

através da demonstração pública de seus processos e resultados (LÜCK, 2007). Paro (2008) apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais. Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. Segundo Vasconcellos (2009), cabe ao diretor fazer a gestão das atividades, para que o projeto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar. Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático- -administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola. Burak e Flack (2011) também associam gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns. Acentua-se o caráter político democrático, que, segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares. Já Cattani e Hozlmann (2011) preferem não delimitar esse tipo de gestão a gestão escolar e a denominam gestão participativa. Acreditam que, na gestão participativa, os trabalhadores estão investidos, diretamente ou por delegação, da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente nos processos administrativos e comerciais, e mais raramente na condução geral da empresa. Vários autores – Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011) – defendem uma gestão escolar democrática em que a coletividade possa se manifestar através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática. A partir desse conceito, compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.

GESTÃO: REFLEXÕES E CRÍTICAS

Deixando os meandros do contexto sociopolítico econômico e com vistas ao enfoque de Teoria Administrativa, podemos relacionar que nas décadas de 1960 e 1970 o referencial teórico no pressuposto da gestão escolar estava enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), com um esforço em se delimitar a administração escolar como área específica de estudo. (ABDIAN, OLIVEIRA E HOJAS, 2010). Contudo, em meados da década de 1980 surgem críticas às ideias anteriores e, a partir deste período, o enfoque recai para o estudo do trabalho coletivo, e a participação da comunidade escolar na gestão. Assim, os princípios da gestão democrática ganham corpo na teoria e nos espaços escolares (RUSSO, 2004). Para Rangel (2009) o que houve foi um neofuncionalismo, ou seja, a aplicação radical das teorias administrativas na escola, sem considerar os objetivos e o papel da escola, suas particularidades. Não se observou o que Cohn (1998, p. 58) aborda com maestria,

a partir do momento em que cabe ao sistema responder a exigências funcionais, e essas exigências derivam de relações com um ambiente marcado pela contingência (incapaz, portanto, de orientar a constituição mais adequada do sistema) este enfrenta uma tarefa nova: a de criar por sua conta os seus próprios elementos, realizar operações auto constitutivas [...].

A organização do sistema escolar, tendo como norte a gestão democrática pede que os objetivos educacionais sejam bem definidos, com representatividade das necessidades da comunidade e considere as especificidades do projeto pedagógico (LIBÂNEO et al., 2012). Apesar da conquista da gestão democrática constar na forma de lei, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases no. 9394/96 – LDB, e acompanhar a tendência da hegemonia mundial com destaque para três aspectos: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (BRASIL, 1996) muitos impasses na prática dificultam a sua aplicação.

Para Senge (2005) enfrentar estas limitações é fator essencial para produzir mudanças, pois isto não pode impedir a escola de exercer seu papel fundamental, a educação. É preciso superar, as divisões e segmentações existentes na escola, assim como as oferecidas pelas políticas públicas.

Para parte das teorias organizacionais aplicadas à escola parece haver uma compreensão de que a gestão escolar é conjunto de aspectos de natureza técnica, com campos de conhecimentos delimitados: a administração e a pedagogia. Esses pensadores compreendem, à luz da teoria clássica da administração ou das teorias das escolas que a substituíram (das teorias da burocracia), a gestão escolar como um fenômeno administrativo no qual os recursos são utilizados por meio das técnicas disponíveis para o alcance dos objetivos e fins da organização, portanto, sugerindo a ideia de uma forma/técnica ótima de se conduzir tal fenômeno (SOUZA, 2012, p. 161-162).

É importante observar a dualidade colocada por Paro (1988) apud Wellen; Wellen (2010), segundo a autora na maioria das obras escritas sobre gestão escolar ou se voltava para a defesa e a legitimação dos princípios da administração capitalista, encarando-os como possuidores de caráter universal, ou, por enxergar na gestão escolar apenas práticas burocráticas e autoritárias, negava e descartava qualquer possibilidade de avanço ou mudança neste contexto. Para se entender a realidade da gestão escolar é necessário observar que a escola não existe num modelo ideal, mas apresenta-se como resultado das vontades humanas e recebe grande influência da sociedade que a organiza para produzir condições materiais de sobrevivência (WELLEN; WELLEN 2010). Lembrando Karl Marx (MARX; ENGELS, 2007) antes do ser humano realizar qualquer pensar, seja no campo da política, arte, ou ciência o ser humano precisa se preocupar em comer, beber, vestir e abrigar-se. Com base nesta perspectiva, e com a mudança de visão sociopolítico e econômica, já apontadas por Krawczyk (1999), devido ao processo de globalização, o objetivo da educação escolar pode reproduzir apenas os anseios do sistema de produção vigente, no caso do Brasil, o capitalismo. Porém, se os objetivos da instituição escolar convergem para além deste, pode contemplar a aprendizagem escolar, como a formação da cidadania e, se todas as ações da gestão escolar no seu

bojo propiciam as condições para alcançar os objetivos expostos, torna-se possível uma educação que se volta mais a uma formação do ser humano (LIBÂNEO et al., 2012). Ainda, é importante ressaltar que a gestão escolar não constitui um conjunto de técnicas e ferramenta formadas em abstrato, mas expressam um resultado histórico das tendências decorrentes do desenvolvimento da sociedade (WELLEN; WELLEN, 2010). Os erros e ilusões fazem parte da mente humana (MORIN, 2000), se considerar que ao reconstruir algo visto, seja pela linguagem ou pensamento pode ocorrer uma tradução ilusória. Complementa Marx (2007) sobre a ideia falsa que o homem tem de si, da vida e do mundo. Estende-se assim, à questão da gestão escolar, que não é neutra, mas deve compreender sua intencionalidade. E por isso, o gestor precisa pressupor que seu papel está em planejar, coordenar, controlar (CHIAVENATO, 2003), assim como atuar sobre valores, crenças, sentimentos, emoções, de maneira tal que provoque reações dos docentes para o enfrentamento dos desafios escolar, sendo estes importantes e favorecedores para que objetivos educacionais sejam alcançados (LÜCK, 2011). O gestor necessita desenvolver seu trabalho e compreender o efeito deste, tendo por base o processo da gestão. Assim como o docente ao entender o processo de gestão participa de forma mais ativa e efetiva nas ações da escola (LÜCK, 2011). Sendo assim, antes de avançar em alguns aspectos da gestão, enunciar os termos Administração e Gestão parece ser bastante oportuno. Administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para alcançar objetivos organizacionais (CHIAVENATO, 2003). Volta-se mais como uma função administrativa, refere-se aos princípios de organizar, estruturar e controlar os recursos disponíveis (LIBÂNEO et al., 2012). A gestão implica atuar sobre as questões que envolvem as ações das pessoas, identifica-se como um empreendimento que visa à promoção humana, para atingir os objetivos organizacionais (LÜCK, 2011; LIBÂNEO et al., 2012). No entanto, em ambos os casos, Libâneo et al. (2012) nomeiam que estas organizações são unidades sociais, destinam-se a alcançar determinados objetivos, embora cada qual com objetivos específicos e distintos. Nas organizações empresariais, enquanto unidades sociais, a função administrativa se sobressai, entende-se aqui que as pessoas são tratadas como recursos, assim como o dinheiro, a matéria-prima, o que as distingue das organizações escolares, unidades sociais voltadas à busca essencialmente da promoção e formação humana. Nesta última, as funções administrativas também estão presentes, sendo de total importância, no entanto não se constituem como o elemento essencial.

Entende-se assim que a gestão que emana no ambiente escolar deve ser norteada para a educação. Tendo a escola como essencial objetivo a educação, uma vez que favorece a formação do ser humano. Nela se sobressai a interação entre as pessoas, cujo desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e atitudinais ocorre via o processo de ensino aprendizagem (LIBÂNEO et al., 2012). Processo esse, o qual o gestor precisa compreender para intervir, conforme menciona Lück (2011, p. 131):

[...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada.

O gestor tem o papel fundamental de lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação. Entretanto, nas organizações empresariais, a preocupação se volta essencialmente ao processo produtivo que reflete e acaba por interferir no desenvolvimento da sociedade como um todo. Cabe à escola conhecer esse modo de produção e como ele se produz na sociedade, assim como desvelar de forma crítica para que se compreenda que as bases do sistema de produção é que reforça que o mundo precisa funcionar desta maneira (WELLEN; WELLEN, 2010). Portanto, ainda segundo Wellen; Wellen (2010, p. 165), o ser humano “pode realmente não relacionar diretamente as negatividades do seu trabalho e de vida às imposições do seu patrão ou do sistema capitalista, mas essas determinações não passam incólumes na consciência do trabalhador”. Se assim o é, melhor e mais favorável, a escola pode e deve contribuir para este desvelar. Sendo assim, é importante reconhecer e compreender as necessidades dos trabalhadores no mundo do trabalho e os permitir perceber as ligações que a formação educacional oferecida pela escola pode proporcionar ao levar a repensar este contexto da relação com o trabalho, no sistema de produção capitalista e transformar a realidade social (PISTRAK, 2002; LIBÂNEO et al., 2012). Entender estas contradições sociais é essencial, pois desta maneira o gestor tem condições para fazer da escola um contexto em que não se reproduza os reflexos das estruturas da sociedade capitalista, mas que se reflitam estas interferências conscientes, contribuindo para uma ação pedagógica mais abrangente e conseqüentemente para uma formação emancipadora. Segundo Libâneo et al. (2012) estudos demonstram a indicação de algumas características organizacionais que podem ser utilizadas no contexto escolar. Porém, cabe a ressalva, é importante considerar que as escolas não são iguais e por isso nem sempre é possível generalizar, mas quando bem compreendidas e geridas, determinadas características, podem interferir no modo de ser e de se fazer da escola. Logo, as características organizacionais quando compreendidas e adequadamente adaptadas, pelo gestor brotam efeitos positivos, acolhe a proposta de Cohn (1998). Quando o gestor consegue implementá-las para promover e guiar as ações dos docentes, com vistas a prepará-los melhor em suas atividades para assim ter clareza quanto ao seu complexo papel na docência refletindo na preparação de seus objetivos em sala de aula e conteúdo; projeto pedagógico bem definido, onde reside o consenso mínimo entre direção e corpo docente; bom clima de trabalho; papel significativo da direção e coordenação pedagógica; equipe disposta a inovar sem perder a identidade, atingem melhores resultados educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a gestão escolar passa por compreender que “o fenômeno educativo é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional” (RANGEL, 2009, p. 26). Sendo importante cada um conhecer o seu papel e a relevância que a formação continuada propicia ao gestor, docente e demais pessoas envolvidas ao utilizar-se da ciência para crescer em conhecimento para sua própria formação e a do coletivo, quando destacada por Fraga (2009, p, 167),

com essa possibilidade de demonstração do fenômeno é que o agente precisa estar permanentemente sintonizado na gestão, se é que ele pretende compreender os problemas como eles realmente são, e não os substituir por suas representações. Esse cuidado exige convívio intenso, cotidiano, em busca em comum.

Por isto pensar que a qualidade social e pedagógica pode ser alcançada quando unidas a gestão organizacional e administrativa (RANGEL, 2009). Complementa Libâneo (2004, p. 10)

Uma escola bem-organizada e bem gerida é aquela que cria condições pedagógico didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; HOJAS, V. F. **Formação, função e formas de provimento do cargo de administrador escolar: questões em análise.**

In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. Reforma do Estado e Políticas Educacionais do Brasil: **o público e o privado em questão.**

Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2010, Teresina, PI.

Anais...Teresina: NEPES/UESPI; NUPPEGE/UFPI; ANPAE; CAPES; FAPESP, 2010.

1 CD Rom. BRASIL. Lei Darci Ribeiro (1996).

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4ed. Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COHN, G. (1998). **As diferenças finas: de Simmel a Luhmann**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 13(38), 53-62. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000300003> access on 10 Aug. 2014

FRAGA, V. F. **Gestão pela formação humana: uma abordagem fenomenológica**. Barueri, 2009.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado...** Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 67, Aug. 1999. Available from . access on 10 Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173301999000200005>

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. _____.

Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004. LÜCK, H.

Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. V, série cadernos de gestão.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 3-4.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RANGEL, M. (org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papyrus, 2009.

RUSSO, M. H. **Escola e paradigmas de gestão**. Eccos – Revista Científica, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

SENGE, P. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, Apr. 2012. Available from . access on 09 Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782012000100009> WELLEN, H.;

WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR**. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2011, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2011.

CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário do trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Democracia institucional na escola: discussão teórica**. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático**. Docencia, Santiago de Chile, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009.

GARAY, Angela. **Gestão**. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITO PARA DOCENTE DA ESCOLA “ABCD”, GUAIANAZES, SÃO PAULO VISANDO A TRANSFORMAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR



CONTINUING EDUCATION PROGRAM ON CONFLICT MEDIATION FOR TEACHERS AT THE “ABCD” SCHOOL, GUAIANAZES, SÃO PAULO AIMED AT TRANSFORMING SCHOOL VIOLENCE

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 de evidenciar como a formação docente continuada pode auxiliar um docente em sala de aula com mediação de conflito, caracterizar uma mediação de conflito na unidade escolar, identificar os profissionais envolvidos, diagnosticar a necessidade de formação docente continuada e elaborar um programa de formação continuada para que os conflitos possam ser minimizados ou extintos dentro da unidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada; mediação de conflitos; docentes; escola; violência escolar.

ABSTRACT

The aim of this article is to show how continuing teacher training can help a teacher in the classroom with conflict mediation, to characterize conflict mediation in the school unit, to identify the professionals involved, to diagnose the need for continuing teacher training and to draw up a continuing training program so that conflicts can be minimized or extinguished within the school unit.

Keywords: Ongoing training; conflict mediation; teachers; school; school violence.

INTRODUÇÃO

A violência escolar vem tomando conta em todos os espaços e a frustração dos docentes é vista como consequência, ocasionando outras demandas na unidade escolar, como a falta de preparo para lidar com as situações adversas provocadas e intensificadas pela violência. Além de promover o fracasso no processo de ensino-aprendizagem, o analfabetismo.

O tema violência em questão é muito amplo e muito complexo. Neste sentido pode ser entendido como “violências”, dadas as diferenças que existem entre si como: agressões físicas e/ou verbais a pessoas obesas, sobre gênero e orientação sexual, idade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), disputas entre grupos, ameaças aos profissionais da educação, entre outras manifestações que são de forma presenciais enquanto agressões físicas, mas que se estendem ao campo virtual quando estas agressões são verbais, gerando conflitos muito difíceis de serem resolvidos e que não deve ser tarefa somente da escola enfrentar e resolver.

Esse estudo tem a necessidade de evidenciar os diversos conflitos existentes, alguns mencionados anteriormente, nas unidades escolares brasileiras, em especial no estado de São Paulo, e o despreparo dos docentes em relação a estes conflitos, como os cuidados, as intervenções e mediações necessárias. Algumas evidências geradas por estas violências são visíveis dentro do contexto escolar como a angústia dos professores, a insatisfação por não saber como resolver, o adoecimento causado em consequência da violência, que tanto é causada entre discentes x discentes, discente x docente. Dentre essas consequências, outras são construídas e agravadas como o fracasso no processo de ensino aprendizagem, o analfabetismo como evidenciado por alguns estudiosos como Souza (2012), Vivaldi e Vinha (2014), entre outros.

Esta pesquisa também apresenta a necessidade de evidenciar a importância de formação continuada docente sobre mediação de conflitos, tanto na prevenção quanto na intervenção dos problemas vivenciados nas unidades escolares. Muitos docentes não conseguem lidar com o problema, não sabem mediar uma situação em que a violência toma a frente de uma situação, e estes docentes acabam se sentindo frustrados por não cumprir com conteúdo, metas e planos, além de problemas de saúde já mencionados anteriormente.

A pesquisa tem uma importância muito grande em relação a reflexão sobre o problema levantado e tende a beneficiar os docentes como formação continuada a fim de prevenir situações indesejáveis, e quando necessário, intervir, além da compreensão em como lidar com as situações de violência nas unidades escolares, visa também evitar adoecimento e insatisfações futuras.

OBJETIVO GERAL

Elaborar um programa de formação continuada para docentes da escola “ABCD” sobre mediação de conflitos, de forma a melhorar os conflitos na escola.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Caracterizar como ocorre a mediação de conflitos na escola;
- Identificar dos profissionais da escola envolvidos na mediação de conflitos na escola;
- Avaliar a pertinência e viabilidade do programa de formação.

JUSTIFICATIVA

Como visto, a violência é concebida de maneira implícita ou explícita nas escolas e permanecem muitas vezes sem a compreensão do motivo, ou até mesmo a identificação dos fatos que levaram os envolvidos a essa situação. Quando é percebida, os docentes que são as pessoas mais próximas aos educandos se veem “obrigados” a resolver mais uma demanda “pedagógica”, sendo que não sabem nem definir o que é um conflito, quais são os tipos de violência, porque elas ocorrem de fato, e saber qual é sua função em relação a formação dos educandos enquanto formador dentro de um espaço de formação social.

O referencial teórico que será apresentado na pesquisa tem a finalidade de abordar os conceitos para evidenciar a importância e a necessidade de entender o que é violência, quais os tipos, o porquê ela ocorre dentro de um espaço escolar, quais são as consequências. Posteriormente como identificar um conflito, quais os tipos de conflitos que existem, a diferença entre violência e conflito, até formas em como aceitar, prevenir, mediar um conflito existente dentro do espaço escolar.

O conflito é inerente ao ser humano e suas relações. Faz parte do processo de escuta, de expor ideias, construção coletiva. Mas em muitas situações o conflito ainda é visto de forma negativa. Existe o pré-conceito relacionado ao conflito. E conflitar é bem diferente de “brigar”. Conflito é resultado de discussão, diferentemente de agressão verbal ou física.

A mediação de conflitos é de extrema importância a todos os envolvidos e todos devem orientar, auxiliar, prevenir e intervir quando necessário. Em um processo de formação social, todos os considerados formadores e adultos que no espaço convivem, têm a responsabilidade para com uma criança e/ou adolescente em formação. Então, mediar faz parte do processo de Educação e é currículo. É ensino. É prática.

A pesquisa será elaborada por revisão qualitativa no primeiro capítulo, 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. Os níveis da Educação Básica ofertados na unidade escolar são: Fundamental I, II e EJA como modalidade de ensino. A escola, cujo nome será utilizado por nome fictício “ABCD”, está

localizada no distrito de Guaianases, região leste da Cidade de São Paulo, no Jardim Pedra Branca, região que sofreu e ainda sofre mudanças devido a uma grande ocupação/invasão próxima a escola com mais de 5 mil famílias. A escola encontra-se rodeada por famílias de alta vulnerabilidade social, sendo assim famílias de baixa renda, consideradas periféricas, que necessitam da escola como meio de lazer e alimentação. Os aspectos sociais são visivelmente negados a todo instante pela situação econômica vivida por estas famílias, muitas destas mães jovens, mães solas e adolescentes, pais desempregados e/ou presos entre outros fatores.

A amostra dos resultados será baseada nos cadernos de ocorrências e outros registros internos referente ao ano de 2021 e 2022. O tempo estimado da pesquisa de campo será referente ao ano de 2021, com início letivo em fevereiro, quando a escola passou a ser presencial, por esquema de rodízio de turmas, ou seja, com 30% dos estudantes por sala, em um total de 16 salas por período, sendo 48 salas no total e em sua totalidade no ano de 2022 sem rodízio de educandos, a partir de fevereiro e com término em novembro, dada o término da pesquisa, considerando todos os educandos em sala de aula, salvo exceções como educando com comorbidades, em que a Instrução Normativa referente ao ano e a Covid-19 garantem por lei a permanência em Ensino Remoto e o número de evasão escolar, evidenciando um número frequente de educandos em aproximadamente 1480 no total. E em um segundo momento de coleta de dados, serão recolhidos sete relatos, providos de entrevista guiada com perguntas estruturadas e abertas, dos docentes que atuam na escola em questão e que presenciaram os tipos de violência e conflitos registrados nesses cadernos internos. Os resultados obtidos apresentaram variações em alterações em anos diferentes, relacionados a 2021 e 2022, levando em consideração as variações de quantidade de educandos devido a diversos fatores como a evasão escolar, as ausências, e os rodízios de estudantes. O total de registros coletados referente ao ano de 2022 está relacionado a 516 ocorrências até o mês de novembro de 2022, e referente ao ano de 2021 foram 372 registros de ocorrências, com o valor total de 144 casos a mais, com 19,4% de aumento.

Os depoimentos dos docentes mediante a esses acontecimentos demonstram total insatisfação e falta de conhecimento sobre o tema em si abordado na pesquisa. Sabem que existe a necessidade de intervir como educador e tentar resolver os problemas relacionados aos conflitos e mediar, mas evidenciam claramente que não sabem, não querem, não pretendem realizar, apenas demonstrando a preocupação em mais uma prática docente.

A pesquisa evidencia a necessidade de formação docente continuada em mediação de conflitos na unidade estudada devido aos registros que foram observados, bem como a necessidade de auxiliar os docentes, com o objetivo concomitante de intervir já nos problemas apontados quanto identificar e prevenir os possíveis problemas após o conhecimento ofertado nas formações. Além de apresentar relevância no campo da Educação em geral devido a responsabilidade de oferecer subsídios sobre o tema recorrente estudado. Também evidencia o caráter social que existe ao trabalhar os conflitos e mediações nos espaços de formação social, as escolas.

A elaboração de um programa de mediação de conflitos não deve ser engessada, seguindo apenas um modelo ou o modelo na pesquisa apresentada. Deve ser levado em consideração que cada unidade escolar apresenta uma realidade, um público e sua territorialidade. O que se sugere nessa pesquisa é baseada na realidade da unidade escolar estudada mediante aos resultados obtidos.

O programa de mediação de conflitos é apresentado como proposta e todos os temas abordados, mesmo com os resultados obtidos, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre mediação de conflitos.

A pesquisa está dividida em capítulo I com os temas abordados e conceitos, seguido do capítulo II em que a metodologia, tipo da pesquisa, estudo e descrição dos dados. Finalizando com o capítulo III em que os resultados e discussão dialogam e confirmam a hipótese levantada na pesquisa, seguido das conclusões.

PROBLEMA

Como a formação docente continuada em mediação de conflitos pode auxiliar um docente em sala de aula?

Perguntas de investigação

- Como a formação docente continuada em mediação de conflitos pode auxiliar um docente em sala de aula?
- Quais ferramentas são necessárias para prevenção, intervenção e mediação desses conflitos, além da formação continuada?

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITO PARA DOCENTE DA ESCOLA “ABCD”, GUAIANAZES, SÃO PAULO VISANDO A TRANSFORMAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Definir violência escolar não é uma tarefa muito fácil, porém sistematizá-la depende de fatores culturais, sociais, educacionais, históricos e individuais. Muito tem sido falado nas mídias sociais. Porém nas literaturas, o conceito de violência e causas, assim como consequências ainda estão em discussão constante. Em muitos estudos, a violência é caracterizada como agressões físicas. Enquanto em outros, a violência é dada como agressões verbais e insultos. Em outros, são atos consequentes de repressão, oposição a regras. Alguns estudos também apontam que a violência é consequência de problemas gerados na família e que teria a continuidade dentro do ambiente escolar. Alguns estudos abordam a questão da marginalização, o uso de drogas, a exclusão social, a falta de oportunidades, sonhos e perspectivas e até mesmo a exacerbação da mídia social. Como visto, a

violência é concebida de maneira implícita ou explícita nas escolas e permanecem muitas vezes sem a compreensão do motivo, ou até mesmo a identificação dos fatos que levaram os envolvidos a essa situação. Quando é percebida, os docentes que são as pessoas mais próximas aos educandos se veem “obrigados” a resolver mais uma demanda “pedagógica”, sendo que não sabem nem definir o que é um conflito, quais são os tipos de violência, por que elas ocorrem de fato, e saber qual é sua função em relação a formação dos educandos enquanto formador dentro de um espaço de formação social. O referencial teórico que será apresentado na pesquisa tem a finalidade de abordar os conceitos para evidenciar a importância e a necessidade de entender o que é violência, quais os tipos, o porquê ela ocorre dentro de um espaço escolar, quais são as consequências. Posteriormente como identificar um conflito, quais os tipos de conflitos que existem, a diferença entre violência e conflito, até formas em como aceitar, prevenir, mediar um conflito existente dentro do espaço escolar. O conflito é inerente ao ser humano e suas relações. Faz parte do processo de escuta, de expor ideias, construção coletiva. Mas em muitas situações o conflito ainda é visto de forma negativa. Existe o pré-conceito relacionado ao conflito. E conflitar é bem diferente de “brigar”. Conflito é resultado de discussão, diferentemente de agressão verbal ou física. A mediação de conflitos é de extrema importância a todos os envolvidos e todos devem orientar, auxiliar, prevenir e intervir quando necessário. Em um processo de formação social, todos os considerados formadores e adultos que no espaço convivem, têm a responsabilidade para com uma criança e/ou adolescente em formação. Então, mediar faz parte do processo de Educação e é currículo. É ensino. É prática.

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. Os níveis da Educação Básica ofertados na unidade escolar são: Fundamental I, II e EJA como modalidade de ensino. A escola, cujo nome será utilizado por nome fictício “ABCD”, está localizada no distrito de Guaianases, região leste da Cidade de São Paulo, no Jardim Pedra Branca, região que sofreu e ainda sofre mudanças devido a uma grande ocupação/invasão próxima a escola com mais de 5 mil famílias. A escola encontra-se rodeada por famílias de alta vulnerabilidade social, sendo assim famílias de baixa renda, consideradas periféricas, que necessitam da escola como meio de lazer e alimentação. Os aspectos sociais são visivelmente negados a todo instante pela situação econômica vivida por estas famílias, muitas destas mães jovens, mães solas e adolescentes, pais desempregados e/ou presos entre outros fatores. A amostra dos resultados será baseada nos cadernos de ocorrências e outros registros internos referente ao ano de 2021 e 2022. O tempo estimado da pesquisa de campo será referente ao ano de 2021, com início letivo em fevereiro, quando a escola passou a ser presencial, por esquema de rodízio de turmas, ou seja, com 30% dos estudantes por sala, em um total de 16 salas por período, sendo 48 salas no total e em sua totalidade no ano de 2022 sem rodízio de educandos, a partir de fevereiro e com término em novembro, dada o término da pesquisa, considerando todos os educandos em sala de aula, salvo exceções como

educando com comorbidades, em que a Instrução Normativa referente ao ano e a Covid-19 garantem por lei a permanência em Ensino Remoto e o número de evasão escolar, evidenciando um número frequente de educandos em aproximadamente 1480 no total. E em um segundo momento de coleta de dados, serão recolhidos sete relatos, providos de entrevista guiada com perguntas estruturadas e abertas, dos docentes que atuam na escola em questão e que presenciam os tipos de violência e conflitos registrados nesses cadernos internos. A elaboração de um programa de mediação de conflitos não deve ser engessada, seguindo apenas um modelo ou o modelo na pesquisa apresentada. Deve ser levado em consideração que cada unidade escolar apresenta uma realidade, um público e sua territorialidade. O que se sugere nessa pesquisa é baseada na realidade da unidade escolar estudada mediante aos resultados obtidos. O programa de mediação de conflitos é apresentado como proposta e todos os temas abordados, mesmo com os resultados obtidos, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre mediação de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar como evidenciada, está presente no ambiente escolar e vem crescendo gradativamente, sendo a frustração dos docentes, um dos problemas a serem considerados como consequências. Além da frustração, é bem nítido o adoecimento frequente entre os docentes, e por muitas vezes, muitos docentes acabam deixando de lado ou desacreditando em medidas que podem ser tomadas com o objetivo de minimizar esses problemas de violência nas escolas. Em todo ambiente escolar, independentemente do nível de escolaridade da Educação Básica, há registros de violência e são diversos, porém muito maior em ambientes mais hostis, em ambientes de vulnerabilidade social. Assim, entender e conceituar violência e tipos de violência, a dialogicidade entre teoria x prática é bem difícil. Mediar também faz parte da formação docente. E para que resultados sejam positivos, a formação docente continuada pode oferecer alternativas para essa mediação de conflitos como um programa de formação pautado no ambiente escolar, assim como sua avaliação e viabilidade. A violência precisa ser minimizada nas escolas abrindo caminhos apenas para que os conflitos de maneira saudável sejam também objetos de estudo e discussão, uma vez que conflito é inerente ao ser humano. Faz parte do processo de escuta, de expor ideias, construção coletiva. Mas ainda em muitas situações o conflito ainda é visto de forma negativa. Conflitar é bem diferente de “brigar”. Como visto também a violência simbólica faz parte da vida de muitos educandos, principalmente em ambientes com mais vulnerabilidade social. Muitas situações presenciadas por crianças e adolescentes são refletidas no ambiente escolar, levando as agressões físicas ou verbais. O tema violência em si é muito amplo e muito complexo, exige muito estudo. E dentro desse cenário, dentro do espaço escolar, mais uma vez, diretamente encontra-se o docente, como mencionado anteriormente, 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 e apresentados na pesquisa que comprovam que muitos não sabem quais são os tipos de violência, o que a violência pode causar, ou quais são as causas que geraram a violência. E assim

muitos docentes, que ao separar uma briga, acaba sendo alvo dos agressores também. Muitos não estão preparados para lidar com a situação. Apenas fazem porque se sentem obrigados, porém uma obrigação que deve ser inculcada e ressignificada para todos. Alguns dos atos violentos como xingamentos, ofensas, violência verbal, física, psicológica, continuam acontecendo nos ambientes escolares no Brasil, em especial no estado de São Paulo, como evidenciado nos dados coletados na pesquisa, em que demonstram nitidamente em números de registros a quantidade de casos de ocorrências em dois anos vivenciados na unidade escolar com nome fictício de “ABCD” em que há um índice de marginalidade muito alto. A segunda etapa da coleta de dados foi dada por relatos dos docentes que responderam a uma entrevista guiada com questões estruturadas e abertas sobre mediação de conflitos.

Esses dados e tantos outros, que foram coletados podem ser vistos por registros internos das unidades escolares, como por exemplo, cadernos de ocorrências por série/ano, feitos pela Gestão Escolar, que utilizam como protocolos interno e posteriormente podem ser utilizados para registros externos, envolvendo Órgãos de Segurança e Justiça, órgãos como Conselho Tutelar, quando não há resolução em consonância com a família responsável pela criança e/ou adolescente (s) envolvido (s).

Os resultados obtidos apresentaram variações em alterações de um ano ao outro, considerando dadas as variações de quantidade de educandos por ano devido a evasão escolar, as faltas, ao esquema de rodízio de educandos. O total de registros coletados referente ao ano de 2022 foi de 516 ocorrências até o mês de novembro do mesmo ano, enquanto o ano de 2021 foram 372 registros de ocorrências, representando no total um valor de 144 casos a mais, com 19,4% de aumento. Esses dados foram parte inspiradora para pesquisa que serviram como ponto de partida para responder os objetivos da pesquisa.

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://www.planalto.gov.br/legis/2015/06/26/20150626_0001.htm). 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 \(todamateria.com.br\)](#) 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.
- Diaz-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 Revue of Psychology*, 48, pp. 371-410.
- Martinez, Z. D. (2005). *Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Edicones 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, ano7, 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 incluso 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_lpsouza.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:

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE EARLY GRADES



MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade (2014); segunda graduação em Licenciatura de Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP) (2016); especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Faculdade Módulo Paulista (2016) e Especialização em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP) em novembro de 2020. Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2015 como concursada estatutária.

RESUMO

A Educação Ambiental é um processo educativo que amplia o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais com o ambiente, ou seja, um processo que insere a vida em seu amplo contexto à rotina educativa. Infelizmente os sistemas educacionais não têm bem compreendido ou bem aceito a Educação Ambiental, o que dificulta a consolidação desta prática multifacetada e interdisciplinar. Para que possa ser inserida nos atuais sistemas educacionais, faz-se necessário o desenvolvimento de novos sistemas educativos que propiciem práticas sensibilizadoras oportunizando um contato com os sentidos para ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. Com esta pesquisa procurou-se identificar as práticas pedagógicas e as metodologias que têm maior aceitação, no sentido de sensibilizar professores e alunos para as questões ambientais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no intuito de mostrar a importância da Educação Ambiental nas séries iniciais, desenvolvendo nas crianças o senso crítico através da observação do meio em que estão inseridas, dos conceitos abordados em sala de aula, de brincadeiras, dos recursos naturais, entre outros elementos que acompanham a temática em questão.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Séries Iniciais; Desenvolvimento e Aprendizagem.

SUMMARY

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural actions to the environment, in other words, a process that inserts life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not fully understood or accepted environmental education, which makes it difficult to consolidate this multifaceted and interdisciplinary practice. In order for it to be included in current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that encourage sensitizing practices, providing contact with the senses in order to broaden our perception of the environment in which we live. The aim of this research was to identify the pedagogical practices and methodologies that are most widely accepted in order to sensitize teachers and students to environmental issues. This is a qualitative study carried out in order to show the importance of Environmental Education in the early grades, developing in children a critical sense through observation of their surroundings, the concepts covered in the classroom, games, natural resources, among other elements that accompany the theme in question.

Keywords: Environmental Education; Early Grades; Development and Learning.

INTRODUÇÃO

Perante diversas ocorrências, frequentemente, irreversíveis no meio ambiente, provocados pela atuação humana, se faz necessário uma abordagem sobre as questões ambientais, no que se refere aos seus impactos.

É expressivo enfatizar a importância das questões ambientais, sendo que estas têm aumentado progressivamente nos últimos anos, buscando suprir a desinformação, ou mesmo que se deixe de desdenhar os impactos negativos que o desenvolvimento tecnológico não controlado pode produzir na qualidade de vida das pessoas.

Para existir concepção e valorização por parte dos alunos em relação ao meio ambiente, é necessário que o professor tenha noção do seu papel social como educador, apontando a formação de alunos reflexivos, em relação às questões ambientais, sociais, econômicas e políticas, que são inerentes e essenciais. Por isso, estudar e analisar estas questões, ainda que não seja algo inédito é sempre relevante se considerarmos a dependência entre ser humano e meio ambiente/natureza. É preciso alertar os alunos de que não haverá vida se não existir uma relação harmônica entre o homem e o meio no qual está inserido.

Assim pergunta-se: Quais as contribuições da educação na formação da consciência ambiental entre crianças?

Torna-se imprescindível que os indivíduos tomem consciência de seu papel, à medida que se tornem envolvidos em ações em prol da preservação ambiental, criando o desenvolvimento sustentado, que se trata do modelo de desenvolvimento que considera, além dos fatores econômicos, os aspectos sociais e ecológicos. As ações devem avaliar os recursos disponíveis, as condições ambientais e as consequências que a interferência humana resultará no local a curto, médio e longo prazo.

Fundamentado no contexto atual, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar o processo de inclusão da educação ambiental na educação infantil, apontando suas implicações na prática docente e uma possível reflexão no seu fazer pedagógico. Quanto aos específicos, destacam-se: Investigar se, e como a educação ambiental é trabalhada no ensino infantil; constatar as contribuições da inclusão da educação ambiental como disciplina curricular no ensino infantil; Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais relacionadas no dia a dia escolar.

Baseado nestes levantamentos aspirou-se estudar a questão do meio ambiente, sua preservação e a utilização do tema Educação Ambiental no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do Ensino Fundamental, adicionado à grandeza legal para efetivação do fato.

O tema abrange as séries iniciais numa conjunção geral, tendo como atuante a criança, além de contar com a participação do professor, colaborador no processo ensino-aprendizagem, onde a Educação Ambiental torna o cenário da alfabetização construtora e formadora da personalidade humana, tendo como papel reunir a atenção de alunos, pais de alunos, professores, gestão escolar e comunidade para os problemas enfrentados no meio ambiente,

Sua função é concentrar a atenção de alunos, pais de alunos, professores, equipe escolar e pessoas da comunidade para a questão ambiental, uma vez que o tema corrobora as inter-relações e a interdependência dos elementos da natureza na composição e na conservação da vida no planeta.

Assim, a pesquisa a referenciais teóricos foi significativa, uma vez que se almejou estabelecer os acontecimentos utilizando-se de materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, foram usados obras e materiais distintos que abordavam o objetivo proposto, com auxílio de bibliotecas; a Internet também foi uma formidável aliada para tornar a pesquisa atualizada.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental deve traçar valores que transportem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, ajudando o aluno a meditar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição inconstante dos recursos naturais e de várias espécies, com isso reforçar-se a necessidade da inclusão da Educação Ambiental na educação formal e informal.

A importância sobre a educação ambiental, que hoje se procura constituir está aportada em outros referenciais, remotos daqueles da época em que se começou a pensar na mesma, e de lá para cá os determinantes destes referenciais foram se alterando significativamente.

Segundo Oliveira (1989, p.5):

A Educação Ambiental é um estudo científico das características da natureza e sua relação com o ser humano. Podendo ser considerada multidisciplinar, ou seja, pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar. Pode ser também considerada com uma disciplina independente, ensinada em todos os níveis escolares, desde o jardim da infância até a Universidade.

A educação ambiental deve ser ministrada na escola como ação educacional em todos os interesses de formação e disciplinas do currículo, pois independem de datas históricas e comemorativas etc. Ela se agrega ao processo educacional como um tema transversal que abarca os diferentes conteúdos disciplinares e abrange a assimilação de conteúdos, concepção de conceitos e a obtenção de competências para atuar na realidade de forma transformadora.

Em suma, a educação ambiental tem por princípio acender a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais ocasionadas da sua utilização pelas sociedades humanas no seu caminho histórico, permitindo ampliar nos alunos um denso interesse pelo meio ambiente e a pretensão de compartilhar ativamente na sua proteção e melhoramento, bem como contrair os conhecimentos necessários para interferir na resolução dos problemas ambientais, promovendo o valor e a necessidade de colaboração local, nacional e internacional.

Na visão de Oliva (2005, p.02):

A Educação Ambiental é uma prática que só agora começa a ser introduzida de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Isso não quer dizer que alguns temas relacionados com o que nos habituamos designar como as questões ambientais já não estivessem presentes, eventualmente, no corpo programático das disciplinas.

Ao entrar no mundo do ensino formal, a Educação Ambiental tem o poder de ganhar maior espaço para reflexão, expandindo sua contribuição na formação e construção de ideias e de permitir a ação, que é a prática tradicional da Educação Ambiental, em outras experiências realizadas fora do mundo escolar.

A Educação Ambiental é um dos temas mais debatidos atualmente, em todos os níveis de ensino; pois avaliar os problemas ambientais é imprescindível, pois é dele que depende a qualidade de vida da população. Torna-se urgente que as pessoas se conscientizem de preservar o meio ambiente. A economia pode voltar-se para o incentivo à reciclagem, ao reflorestamento, dando oportunidade às empresas que estão inseridas no contexto do meio ambiente e com isso, gerando mais empregos.

Para Reigota (1994, p.1):

A partir das últimas décadas a questão ambiental tornou-se uma preocupação mundial. A grande maioria dos países do mundo reconhecem a emergência dos problemas ambientais. A destruição da camada de ozônio, acidentes nucleares, alterações climáticas, desertificação, armazenamento e transporte de resíduos perigosos, poluição hídrica, poluição atmosférica, pressão populacional sobre os recursos naturais, perda de biodiversidade são algumas das

questões a serem resolvidas por cada uma das nações do mundo, segundo suas respectivas especificidades. Entretanto, a complexidade dos problemas ambientais exige mais do que medidas pontuais que busquem resolver problemas a partir de seus efeitos, ignorando ou desconhecendo suas causas.

A questão ambiental deve ser abordada de forma global, acatando que a degradação ambiental é resultante de um processo social, determinado pelo modo como a sociedade adequa-se e utiliza os recursos naturais.

Resolver os problemas ambientais de forma isolada é impossível. É indispensável introduzir uma nova abordagem proveniente do entendimento de que a existência de certa qualidade ambiental está diretamente dependente do processo de desenvolvimento seguido pelas nações.

Na totalidade, a Educação Ambiental é importantíssima, pois somente com a sua inclusão na educação formal, principalmente no ensino infantil é que se conseguirá sensibilizar e conscientizar a população quanto à questão ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse trabalho.

Na escola a educação ambiental pode ser amplamente trabalhada, quanto mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimento e a construção do caminho coletivo do trabalho, se possível, com interações diversas dentro da escola e desta com outros setores da sociedade.

No âmbito das escolas é preciso que fique definido como objetivo pedagógico qual tipo de educação ambiental deve ser seguida, uma educação conservacionista que é aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista.

Reigota (1994) comenta o risco que a educação ambiental correu, a ponto de quase se tornar, por decreto, uma disciplina obrigatória no currículo nacional e transformar-se em “banalidade pedagógica”, sem potencial crítico, questionador a respeito das nossas relações cotidianas com a natureza, artes, conhecimento, ciência, instituições, trabalho e pessoas que nos rodeiam.

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no

contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais.

O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibidem, p. 47-48).

Percebe-se que em algumas práticas educativas nas escolas, onde, durante as aulas, o aluno é um simples ouvinte, não tendo, com raras exceções, oportunidade de expor suas ideias, debater a respeito do que lhe está sendo transmitido, opinar sobre outra maneira de se considerar tal assunto.

A escola, uma das principais instituições responsáveis pela educação e formação do homem, deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da responsabilidade, da solidariedade e da equidade. Professores e funcionários das escolas precisam estar capacitados para interagir no processo de construção de cidadãos que saibam exercer sua cidadania.

Segundo Reigota, (1994, p.47-48):

A tendência da educação ambiental escolar é de se tornar não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas já existentes, e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (...) um dos principais equívocos da educação ambiental escolar é tela como substituto do ensino das disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais. O conteúdo dessas disciplinas permite que vários aspectos do meio ambiente sejam abordados, mas sua prática pedagógica mais tradicional procura transmitir conteúdos científicos, ou na versão mais moderna, construir conceitos científicos específicos dessas disciplinas, como se a transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos.

Percebe-se pequenas situações extrassala de aula e que também reforçam a ideia de as crianças serem apenas aprendizes, como, por exemplo: quando vão à merenda, não lhes é dada a possibilidade de virem a servir-se, o que estaria contribuindo para o exercício de construção moral da criança, quanto à conquista de autonomia.

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e nos particulares, – embora reconhecendo que muitas estejam mudando – são as mesmas práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de experimentar quando éramos crianças, e que dão

sustentação à relação de aprendizagem atual: o enfoque à memorização de datas, tabuadas, fórmulas etc., a desarticulação dos saberes com a realidade e o não estímulo à troca de experiências.

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

Hoje em dia, muitas redes públicas de educação já focalizam a questão da gestão democrática ou gestão participativa nas escolas. Resumidamente, muitos têm começado esse processo diagnosticando a própria escola: como são os alunos; quem são os pais; por que matriculam os filhos na escola; quem são os professores; qual é a realidade daquela escola. Levantam-se coletivamente quais os problemas escolares e, após essa etapa, somasse a visão da comunidade, inserindo-a também no processo de gestão.

Existem maneiras de estimular a criança e ao adolescente para a redescoberta do mundo natural e para o fascínio de desvendar e solucionar os mistérios da Terra.

Gardner (1995, p.35) considera importante a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Nesta visão:

Muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitada. Existem inúmeras posições não preenchidas ou mal preenchidas em nossa sociedade, e seria oportuno orientar os indivíduos com o conjunto certo de capacidades para essas colocações. Finalmente o mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-los.

É de grande importância que a escola saiba transformar uma simples chuva ou uma ventania em aventuras de prospecção pelo pátio da escola ou por arredores.

Professores que, ao presenciar aluno observando um inseto, poderão acrescentar a colocação de problemas, indagando, com o que isso tudo tem a ver, por que isso é importante, com que se relaciona, como isso pode ser captado através da arte ou o que posso fazer a partir disso.

Certamente estimularão a sensibilidade que envolve essa competência, e podem ser incorporados a um projeto naturalista desenvolvido por professores. O aluno ao descobrir a natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar, sintetizar.

Cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue aprendizagem a partir da vida cotidiana, espaço privilegiado de aprendizagem. Mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão e expressão do mundo através de práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, torna possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

As práticas de Educação Ambiental são uma busca frequente nas escolas. Cabe esclarecer que estas práticas não podem ser estanques, determinando um período específico para o seu desenvolvimento, mas devem estar inseridas nas diferentes formas de trabalho na rotina escolar. Outro ponto fundamental é o de cada docente inserir a visão ambientalista aos conteúdos e temáticas a serem desenvolvidos durante o período letivo.

Muitos educadores apresentam dificuldades ou, até mesmo, uma certa resistência quanto à inserção da Educação Ambiental em suas práticas educacionais, em suas atividades rotineiras. Isto se deve ao fato de termos poucas referências sobre práticas educativas ambientalistas. Com esta falta de referenciais, os/as professores/as, em geral, sentem-se “perdidos/as” em relação à Educação Ambiental.

Este capítulo procura mostrar a importância de trabalhar na Educação Infantil a Educação Ambiental, e como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica neste meio.

Para que os alunos possam compreender a complexidade e amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes a maior diversidade possível de experiências, e contato com diferentes realidades.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e sociais com o qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

Segundo os PCNs (1998, p.187):

A principal função do trabalho do tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los.

Os trabalhos relacionados à Educação Ambiental nas séries iniciais possibilitam aos alunos desenvolverem um senso crítico em relação às suas práticas de consumo e desenvolverem o senso de responsabilidade e solidariedade em relação à utilização, conservação e preservação dos recursos naturais. Desta maneira, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos mais

conscientes da problemática ambiental, capacitando-os para entenderem os processos, a fim de que possam intervir na realidade.

Assim a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

Realmente, a natureza e a sociedade são o elo da interação com o aluno, cabendo ao professor administrar e fortalecer criticamente essa relação. Desenvolver uma postura crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que atualmente a problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabe ao educador ambiental a desenvolver na educação formal um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

É preciso, portanto, procurar uma abertura para outra dimensão nos campos do saber baseado no eco pedagogia, com o objetivo de desenvolver uma metodologia através do qual professores e alunos possam construir o conhecimento voltado para uma educação ambiental que permita transformar a escola em um local onde exerça a cidadania.

A educação para o meio ambiente numa visão holística proporciona uma conectividade centrada na consciência ambiental e a escola terá que encontrar formas de trabalhar conteúdos e metodologias adequadas a este propósito. Nas aulas de Geografia a Educação Ambiental é inserida e desenvolvida por meio de módulos temáticos, onde são tratados os assuntos como cultura, modos de produção, estudo do espaço geográfico, do lugar, flora, sexualidade, saúde, qualidade de vida, desenvolvimento socioeconômico, população, e política, buscando relacionar estes temas com a realidade ambiental, bem como, contextualizando a nível local e global.

Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Propõe-se que a Educação Ambiental seja incluída no currículo da escola. A prática de Educação Ambiental a ser trabalhada deve ser através de módulos, com diferentes assuntos, como a flora, fauna, resíduos sólidos, água, política, cidadania, cultura, economia, sexualidade.

Propõe-se também que sejam desenvolvidas dinâmicas de Educação Ambiental com os estudantes como: palestras sobre determinados temas ambientais; seminários; jogos educacionais; aulas de campo.

E é por isso que os professores também devem conhecer os aspectos legais que envolvam a questão ambiental e os órgãos que são responsáveis pela manutenção e vigilância do tema, pois podem se tornar parceiros na construção do conhecimento e no planejamento de ações educativas tanto a escola como na comunidade. No entanto, se faz necessário que as professoras conheçam essas questões para que possam desenvolver a cada dia melhor seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Alessandra. **A percepção da variável ambiental de algumas agroindústrias catarinenses**. [Dissertação de mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1999.

BIRCK, B. O. **Ética e Meio Ambiente**. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n.253,p.6, julho de 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Vol.9. Brasília.1997.

_____, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Renata de Sá Osborne. **A questão social e humana do lixo em um contexto de educação ambiental**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global, 1993.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI,P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências**. São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

LERÍPIO, Alexandre de Avila. **Gaia - um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Valdir. **Educação Ambiental, subsídios para uma proposta curricular**. Florianópolis: Eletrosul, 1989.

PEREIRA, Antonio Batista. **Aprendendo Ecologia através da educação ambiental**. Porto Alegre: Sagra-Dc Luzzato, 1993.

PORTO, M. de F. M. M. **Educação Ambiental**: conceitos básicos e instrumentos de ação. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente; DESA/UFMG, 1996.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. Ed. Cortez, Rio de Janeiro, 1994.

_____, Marcos. **A Floresta e a Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, F.D.C. **Educação Ambiental em busca de vida digna**. Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, n.265, p.14, outubro de 1995.

YIN,R.K. Case Study Research: **Design and Methods**. London: Sage Publications, 2003.

BUSCAS OU INQUIETAÇÕES SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS

SEARCHES OR CONCERNS ABOUT PEDAGOGY AND PEDAGOGUES



MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

Graduação em Letras pela Unifaveni (2023); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Ensino Fundamental I - Educação Infantil - na CEI Angela Maria Fernandes.

RESUMO

Um dos fenômenos mais importantes dos processos ensino-aprendizagem contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, trazendo, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na escola, na comunidade escolar e na sociedade brasileira. Em várias esferas da prática socioeconômica cultural, diante das múltiplas modalidades de educação informais, não-formais e formais, aumenta-se a disseminação e produção de saberes e modos de intermediação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), intrinsecamente relacionada a práticas pedagógicas. Estamos vivendo em uma sociedade genuinamente pedagógica, conforme a expressão de Beillerot. Nesses termos, minhas considerações neste artigo procuraram mostrar que a Pedagogia tem um papel essencial na discussão dos rumos da educação brasileira, particularmente vinte e oito anos depois da criação e implementação da LDB.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Professor; Sociedade.

ABSTRACT

One of the most important phenomena in contemporary teaching and learning processes is the broadening of the concept of education and the diversification of educational activities, which consequently leads to a diversification of pedagogical action in schools, in the school community and in Brazilian society. In various spheres of socio-economic and cultural practice, in the face of the multiple modalities of informal, non-formal and formal education, there is an increase in the dissemination and production of knowledge and modes of intermediation (knowledge, concepts, skills, habits, procedures, beliefs, attitudes), intrinsically related to pedagogical practices. We are living in a genuinely pedagogical society, as Beillerot put it. In these terms, my considerations in this article have sought to show that Pedagogy plays an essential role in the discussion of the direction of Brazilian education, particularly twenty-eight years after the creation and implementation of the LDB.

Keywords: Education; Pedagogy; Teacher; Society.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos mais marcantes das dinâmicas sociais atuais é a expansão do conceito de aprendizagem e a multiplicação das práticas educativas, resultando em uma variedade de abordagens pedagógicas na sociedade. Por meio de diferentes formas de educação - informal, não formal e formal - há uma maior disseminação de conhecimentos e formas de agir (habilidades, conceitos, procedimentos, crenças, atitudes), resultando em ações pedagógicas diversas. Vivemos em uma sociedade essencialmente pedagógica, conforme descrito por Beillerot (1985).

Apesar das circunstâncias, a área da Educação como objeto de estudo está enfrentando um paradoxo significativo no Brasil atualmente. Por um lado, está em evidência na sociedade, sendo redescoberta em diversos setores como profissionais, políticos, acadêmicos, sindicatos, empresários, mídia e movimentos sociais. Há uma expansão do campo educacional com impacto direto no campo pedagógico. No entanto, essa mesma área encontra-se em baixa entre intelectuais e profissionais da educação, que tendem a associá-la apenas ao ensino, chegando a desvalorizá-la como um ramo de conhecimento específico. Muitos pedagogos, especialmente aqueles envolvidos com a educação escolar, parecem se distanciar de sua profissão, não enfrentando os ataques contra a Educação e o trabalho dos pedagogos especializados, adotando uma postura apática em relação à singularidade dos estudos pedagógicos e aos conteúdos e processos que eles abrangem. De forma ainda não totalmente esclarecida, boa parte dos sociólogos da educação, psicólogos da educação e filósofos da educação, que atuam em faculdades, estão promovendo o fim dos estudos específicos em Educação.

No entanto, a sociedade atual é principalmente educativa, sendo chamada de sociedade do conhecimento. Podemos ver isso em diversas situações. Estamos percebendo cada vez mais o poder educativo dos meios de comunicação: televisão, imprensa, escrita, rádio, revistas, quadrinhos. A mídia está focada em influenciar as pessoas, não apenas no âmbito econômico ou político, mas especialmente no campo moral. Diariamente vemos a transmissão de mensagens educativas, a

divulgação de conhecimentos e formas de agir através de programas, vinhetas e chamadas sobre temas como educação ambiental, drogas e saúde. Existem práticas educativas presentes em jornais, rádios, na produção de materiais informativos, como livros didáticos e paradidáticos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho e orientação de estagiários.

Considerando as relações entre educação e economia, as recentes mudanças no panorama econômico global levantam novas questões para a Pedagogia. Atualmente, estamos presenciando a chegada da 3ª Revolução Industrial, caracterizada pela globalização da economia e pelos avanços tecnológicos em áreas como informática, microeletrônica e bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas resultam na introdução de novas formas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas necessidades de formação dos trabalhadores, o que afeta o sistema educacional. Não é à toa que uma parte dos empresários tem reconhecido a importância da escola na formação educacional, indo além do interesse na requalificação profissional. Com a "intelectualização" do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. Novas competências são requeridas, juntamente com uma maior capacidade de abstração, atenção e adaptabilidade profissional. Diante desse cenário, a formação geral se torna crucial, demandando uma revisão dos métodos de ensino, a familiarização com a tecnologia e a comunicação, o desenvolvimento das habilidades comunicativas, a criatividade para lidar com novas situações e a capacidade de agir com uma visão mais ampla. Estamos diante da necessidade de formar um novo tipo de educador. Observamos, assim, uma ação educacional abrangente na sociedade, em que o aspecto pedagógico permeia todos os setores, ultrapassando o ambiente escolar tradicional, englobando esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação alternativas e eliminando praticamente todas as fronteiras entre escola e sociedade.

A NATUREZA DA PEGAGIA E DO PEDAGOGO

A concepção popular, compartilhada por diversos educadores, é que Pedagogia está relacionada ao ato de ensinar, ou seja, a forma de transmitir conhecimento. Afinal, alguém estuda Pedagogia com o objetivo de instruir crianças. O pedagógico se refere à metodologia, à maneira de agir, de ensinar determinado conteúdo. O trabalho pedagógico consiste em ensinar, de maneira que a palavra Pedagogia esteja vinculada exclusivamente ao ato de educar.

De fato, ao longo da história da formação de professores no Brasil, foi estabelecida a tradição de que um pedagogo é aquele que ministra conhecimentos. Essa tradição começou a se consolidar nos anos 30, influenciada pelos chamados "pioneiros da educação nova", que acreditavam que o curso de Pedagogia era direcionado para a formação de professores das séries iniciais da escolarização obrigatória. A lógica por trás disso é simples: a educação e o ensino estão relacionados às crianças (inclusive porque "peda", do termo pedagogia, vem do grego "paidós", que significa criança). Assim, como o ensino é para crianças, quem ensina para elas é pedagogo. Para se tornar um pedagogo, um educador de crianças, é necessário cursar Pedagogia. Essa ideia se perpetuou na

formação de professores no Brasil. Aliás, se seguirmos esse raciocínio, poderíamos questionar por que os cursos de licenciatura não são chamados de cursos de Pedagogia.

A concepção do curso de Pedagogia como formação de educadores é, em minha opinião, bastante limitada e simplória, sendo uma visão comum. A Pedagogia abrange não apenas o ensino escolar das crianças, mas também processos educacionais, métodos e formas de instrução, porém, tem um significado muito mais abrangente e abrangente. Ela representa um entender mais profundo e acolhedor. O didata alemão SCHMIED-KOWARZIK (1983, p. 12) chama a Pedagogia de ciência da e para a educação, portanto é a teoria e a prática da educação.

Seu caráter abrange os aspectos descritivos, práticos e normativos do ambiente educacional, uma vez que analisa de forma teórica o processo educativo, fornece direcionamentos para a prática a partir da experiência prática e estabelece diretrizes e regras ligadas aos objetivos e métodos da educação.

A Ciência da Educação é responsável por analisar de maneira sistemática o processo educativo como parte integrante da vida social, presente em todas as sociedades. Ela envolve a reflexão sobre diferentes práticas educativas, não se limitando apenas ao ambiente escolar, mas também abrangendo diversas outras formas de educação presentes em diferentes contextos e modalidades. Devido à sua amplitude, a área educacional é vasta e abrange uma série de áreas diferentes onde a educação acontece.

O pedagogo alemão SCHMIED-KOWARZIK (1983, p. 23) define:

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

É inegável que a Pedagogia está vinculada à transmissão e incorporação de saberes, porém é necessário atribuir a essa ideia um significado mais abrangente. Portanto, é importante compreender os termos conhecimentos e conteúdos como saberes, saberes conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores.

LERNER e SKATKIN (1984) apontam quatro elementos da cultura que precisam ser apropriados por todos como saberes:

1) os conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos (ou métodos) de atuação; 2) a experiência prática de colocar esses métodos em ação expressa em habilidades e hábitos intelectuais e práticos; 3) a experiência da atividade humana criadora na busca de soluções para novos problemas; 4) os conhecimentos avaliativos referentes às normas de relação com o mundo, de uns com os outros, expressos num sistema de valores morais, estéticos e emocionais.

A PEDAGOGIA E AS DEMAIS CIÊNCIAS DA EDUCACÇÃO

A Educação não é a única área científica interessada no estudo da Pedagogia. A Sociologia, Psicologia, Economia e Linguística também podem se dedicar à análise de questões educacionais, além de suas áreas de pesquisa específicas, sendo suas contribuições essenciais para a compreensão do campo educativo. No entanto, cada uma dessas disciplinas aborda a educação de acordo com seus próprios conceitos e métodos de investigação. A Pedagogia é responsável por estudar a educação em si mesma e por integrar os conhecimentos das outras áreas. Isso não significa, no entanto, que ela ocupa uma posição hierarquicamente superior. A Pedagogia é um campo de estudo com identidade e problemas únicos, que envolvem elementos como o aluno, os formadores (incluindo a escola e o professor), o ensino, o conhecimento e o contexto institucional. Resumidamente, o foco da Pedagogia está na relação entre os elementos envolvidos na prática educativa. Nenhuma outra ciência aborda essa questão de forma específica. Quando um psicólogo atua na área educacional, ele utiliza conceitos e métodos da Psicologia, obtendo resultados de natureza psicológica (ESTRELA, 1992). Ele se aplica à Sociologia, Economia, entre outros. A Pedagogia é responsável por integrar as diferentes abordagens dessas ciências em busca de uma compreensão ampla e direcionada dos problemas educativos.

A FUNÇÃO E O EXERCÍCIO DO PEDAGOGO

Qual pessoa pode ser considerada um pedagogo? O pedagogo desempenha um papel em diferentes aspectos da educação, seja diretamente ou indiretamente relacionado à estrutura e à execução da transmissão e absorção de conhecimentos e formas de agir, com o intuito de alcançar metas de desenvolvimento humano estabelecidas previamente dentro de um contexto histórico específico.

Essa compreensão nos permite identificar três categorias de profissionais da educação: 1) profissionais generalistas, uma vez que todos os trabalhadores lidam com questões e desafios da prática educativa em diferentes contextos, sendo considerados, de fato, educadores. Incluem-se aqui os professores de todos os níveis e áreas de ensino; 2) profissionais especialistas, que são aqueles que, além de colaborarem com outras disciplinas da educação e não se limitarem ao ensino, atuam em pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão escolar, coordenação pedagógica, animação cultural, capacitação em empresas, escolas e outras instituições; 3) profissionais eventuais, que dedicam parte de seu tempo a atividades relacionadas à assimilação e reconstrução de conhecimentos diversos.

O curso de Pedagogia tem como objetivo formar o pedagogo-especialista, um profissional capacitado para atuar em diversas áreas educacionais, atendendo demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades como avanços tecnológicos, novos grupos sociais, mudanças no estilo de vida, avanços na comunicação, entre outros. Essas mudanças incluem desenvolvimento profissional, sustentabilidade, preservação do meio ambiente, serviços de lazer, movimentos sociais, atendimento à terceira idade, empresas, educação de adultos, psicopedagogia, programas sociais,

mídia audiovisual, entre outros. É importante caracterizar o pedagogo-especialista para diferenciá-lo do docente, destacando que todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente.

A contemporaneidade revela uma sociedade com múltiplas práticas educativas, sendo essencial para o pedagogo atuar tanto no ambiente escolar quanto em atividades extracurriculares conforme indica Beillerot (1985): no ambiente escolar, destacam-se os professores de diferentes níveis de ensino, os especialistas em educação escolar e profissionais de atividades paraescolares em instituições públicas e privadas.

A FUNÇÃO E O EXERCÍCIO DO PEDAGOGO

A reflexão acerca da Pedagogia, a formação do pedagogo, assim como os cursos de preparação de professores para o ensino básico e médio, mantém-se em um impasse. Como já foi mencionado anteriormente, no Brasil, a Pedagogia enfrenta um grande dilema: ao passo que a sociedade passa por um intenso processo de pedagogização devido ao impacto das novas tecnologias, da informática, dos meios de comunicação, da disseminação cultural e científica e da propaganda; no ambiente educacional, ela é vista com desconfiança, da mesma forma que a prática docente. Conforme mencionado anteriormente, a Pedagogia como uma disciplina científica foi gradativamente perdendo seu prestígio e seu espaço acadêmico com a ascensão da educação nova a partir dos anos 20 e, posteriormente, com o tecnicismo educacional, seguido pela corrente crítico-reprodutivista dos anos 70-80. Mais recentemente, críticas têm surgido do pensamento pós-moderno, uma vez que a Pedagogia foi concebida dentro do contexto "moderno" e ainda reflete os princípios iluministas. Acreditamos que, de fato, o cenário pós-moderno impõe desafios concretos para a educação. No entanto, é nossa opinião que a Pedagogia, herdeira dos valores modernos, deve continuar a defender esses ideais de forma crítica, porém "no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição a elas" (GIROUX, 1993).

Dessa forma, torna-se imprescindível a renovação da Pedagogia e a ampliação das áreas de atuação do pedagogo (profissional especializado em educação), juntamente com um significativo esforço na criação de um sistema nacional de capacitação inicial e contínua de professores para o Ensino Básico e Médio, seguindo o exemplo de países europeus e alguns latino-americanos. O avanço da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre os desafios educacionais em sua complexidade são fundamentais para a redefinição da identidade dos educadores, indo além da expertise na disciplina em que são formados. Nesse sentido, há indícios de que a Pedagogia, aliada ao currículo de formação profissional correspondente, não só não esgotou suas possibilidades de pesquisa teórica, como também enfrenta grandes desafios sociopolíticos pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender a importância do pedagogo diante a novas realidades sociais desafiadoras.

Na atual sociedade em constante globalização, que promove avanços materiais, há também um aumento da exclusão social. O desafio atual é termos uma escola que inclua a todos, esteja conectada com as demandas econômicas, políticas e culturais do mundo. A batalha contra a exclusão social e por uma sociedade mais justa depende principalmente da escola e do trabalho dos professores. Nesse sentido, é essencial a presença de pedagogos, em diferentes áreas educacionais, mas principalmente pedagogos escolares, capazes de coordenar uma escola interdisciplinar de forma eficaz. Eles devem elaborar e implementar projetos pedagógicos, integrar o trabalho de diversos profissionais, liderar a inovação. Um bom pedagogo escolar deve ser capaz de unir teoria e prática por meio de suas ações pedagógicas, transformando a escola em um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Dessa forma, os professores poderão refletir, planejar, analisar e criar práticas de ensino, atuando como pensadores e não apenas como executores de decisões burocráticas.

Também é fundamental contar com educadores qualificados, comprometidos com princípios éticos, engajados no projeto educacional da escola e dedicados à sua execução e avaliação. Isso está diretamente relacionado à valorização social da profissão docente, ou seja, à identidade profissional do professor. Nossa rotina como educadores se tornará penosa, angustiante, frustrante se deixarmos de perceber, tanto para a sociedade quanto para nós mesmos, a importância do nosso trabalho, nosso papel na sociedade, nossa identidade. Se o professor deixar de compreender a relevância de sua função, ele perde a essência de sua profissão e, ao perder isso, significa perder uma parte significativa de sua vida cotidiana e, além disso, compromete a sua dignidade como indivíduo.

Entende-se que um avanço significativo para o crescimento profissional e a construção da identidade profissional está na responsabilidade dos professores e pedagogos em gerenciar o dia a dia da escola, integrando o projeto educativo, o sistema de administração, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Dessa forma, teremos uma instituição comprometida com a educação continuada, com a análise em conjunto dos desafios da escola, análise essa que é de natureza tanto organizacional quanto pedagógica, psicopedagógica e didática.

Não iremos desistir. O capitalismo ainda está presente, sendo um modelo econômico que perpetua injustiças, desigualdades e marginalizações. Precisamos assegurar que em nossa esfera de atuação, crianças e jovens não sejam deixados de lado. Por esse motivo, é fundamental reconhecer a importância de aprimorar nossa atuação, de buscar constante aprendizado e de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Exercer a função de professor(a) é uma honra. Consiste em zelar pela humanidade e pela integridade dos indivíduos. Devemos batalhar por remunerações dignas, melhores condições laborais, acervos bibliográficos, instalações escolares mais atraentes e adequadas. No entanto,

paralelamente a isso, é crucial abraçar o nosso papel pedagógico, valorizar o nosso ambiente de trabalho e converter as nossas escolas em ambientes propícios para o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo. Assim, estaremos aptos a adaptar-nos às novas demandas da profissão, enquanto promovemos o desenvolvimento dentro do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1995.

ESTRELA, A. C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto, 1992. GIROUX, H. A. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LERNER, I. Y.; SKATKIN, M. N. **Tareas y contenido de la enseñanza general y politécnica**. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela média*. Habana: Pueblo y Educación, 1984.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUTIONS OF EMMI PIKLER'S APPROACH TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION



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

O presente artigo discorre sobre as contribuições de Emmi Pikler para a compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças de zero a três anos. O objetivo é delinear o papel do educador em relação ao desenvolvimento, baseando-se nas contribuições de Pikler. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que consultou obras da própria autora e de pesquisadores que se debruçaram sobre o tema. O estudo aborda as contribuições de Emmi Pikler para a compreensão do desenvolvimento de crianças bem pequenas, destacando a importância da história de vida da autora, o entendimento de sua abordagem e a reflexão sobre o papel do educador na primeira infância, especialmente nos momentos de cuidado, na valorização do vínculo e no tempo de qualidade dedicado aos bebês.

PALAVRAS-CHAVE: Emmi Pikler; Desenvolvimento infantil; Cuidados; Vínculo.

ABSTRACT

The present article discusses the contributions of Emmi Pikler to the understanding of the development of infants and children from zero to three years old. The objective is to delineate the role of the educator in relation to this development, based on Pikler's contributions. This is a bibliographic review, which consulted works by the author herself and researchers who have studied the topic. The study addresses Emmi Pikler's contributions to understanding the development of very young children, highlighting the importance of the author's life story, understanding her approach, and reflecting on the educator's role in early childhood, especially during caregiving moments, valuing the bond, and the quality time dedicated to babies.

KEYWORDS: Emmi Pikler; Child development; Care; Bonding.

INTRODUÇÃO

Esta revisão bibliográfica abrange referências teóricas publicadas em livros por Emmi Pikler, bem como artigos de revistas e periódicos de pesquisadores e colaboradores. O objetivo geral deste estudo é mapear a jornada em busca do reconhecimento das habilidades de bebês e crianças de zero a três anos, enfatizando a atuação do educador na perspectiva do cuidado e da criação de vínculos afetivos. Especificamente, visa destacar aspectos da vida e obra de Emmi Pikler, detalhando sua pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e sua perspectiva sobre a primeira infância. Justifica-se a importância deste estudo pela necessidade de uma educação infantil mais humanizada e fundamentada em práticas de cuidado sensíveis às necessidades dos bebês. O problema central abordado é a falta de reconhecimento e aplicação das abordagens de Pikler nos ambientes educacionais atuais, o que compromete o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

UM OLHAR SOBRE A VIDA E LEGADO DE EMMI PIKLER

Emmy Pikler, pediatra húngara nascida em Viena em 1902, tornou-se uma figura icônica na área da educação infantil. Sua abordagem inovadora e humanística em relação ao cuidado e desenvolvimento dos bebês influenciou profundamente práticas pedagógicas ao redor do mundo. Pikler dedicou sua carreira ao estudo da autonomia e desenvolvimento natural das crianças, defendendo um ambiente que respeitasse seu ritmo e promovesse a liberdade de movimento.

Formou-se em medicina em 1927 na Universidade de Viena, e foi influenciada por teóricos do desenvolvimento infantil, como Jean Piaget. Mudou-se para Budapeste com seu marido, e começou a trabalhar como pediatra.

Ao final da segunda guerra mundial, Pikler foi convidada pelo governo da Hungria para coordenar o *Instituto Lóczy*, no qual funcionava um abrigo para crianças órfãs, de 0 a três anos. Seu trabalho no Instituto Pikler, fundado em 1946, foi crucial para o desenvolvimento de suas teorias. O *Instituto Lóczy*, tornou-se um centro de pesquisa e prática pedagógica inovadora, acolhendo crianças órfãs ou abandonadas e oferecendo-lhes cuidados baseados nos princípios de respeito e autonomia. Vale ressaltar que o Instituto passou a ser conduzido por Judith Falk, uma das principais colaboradoras de Emmi Pikler, após seu falecimento, e permaneceu aberto por quarenta anos.

Quando trabalhava em um hospital universitário, no pronto socorro, Pikler se impressionou com um fato e passou a analisar: as crianças atendidas ali com lesões, fraturas e traumas eram,

em sua grande maioria, crianças de poder aquisitivo mais elevado. Ela começou a perceber que essas crianças saíam pouco de casa e viviam sob vigilância e proteção constante dos pais, ao passo que as crianças de um bairro operário próximo, que brincavam livremente, corriam, subiam e desciam de árvores, sofriam menos acidentes. Partindo dessa observação, a médica concluiu que a ausência de restrições e limites proporcionava às crianças de bairros periféricos mais prudência, por conhecer melhor seus corpos, capacidades e limites, ao contrário das demais.

Emmi Pikler foi influenciada pelo método Montessori e pela psicanálise. O que a motivou a dar sequência às pesquisas foi a busca por uma nova educação, que trabalhasse de maneira paralela à prevenção e cuidado com a saúde. Sua convicção era tamanha que ela aplicou com sua primeira filha, Anna Tardos, respeitando seu ritmo, sem acelerar suas conquistas motoras, embebida em afeto e cuidado e sempre, com muito diálogo, garantindo sempre um espaço seguro para a movimentação livre. Assim, ter observado Anna se desenvolvendo de maneira tranquila e saudável a encorajou a seguir com suas convicções de pesquisadora (SOARES, 2017).

Após alguns meses dirigindo o Instituto, acompanhando o cotidiano das crianças, Emmi Pikler observou que as crianças eram cuidadas de forma automatizada, o que contrariava sua concepção acerca dos cuidados e do afeto. Para Pikler, os momentos de cuidado são a melhor oportunidade para a construção do vínculo afetivo entre a criança e o adulto de referência (SOARES, 2017).

Com o tempo, Pikler comprovou a eficácia de sua abordagem voltada para a importância de uma relação entre o bebê ou criança e seu adulto referência, baseada no cuidado e no afeto, durante a alimentação e nos momentos de cuidado com a higiene, considerando as necessidades individuais e sua subjetividade, oportunizando um ambiente seguro para que o bebê ou criança possa interagir e agir com liberdade de movimento.

Na União Europeia, os abrigos começaram a ser fechados sob a perspectiva de que o atendimento às crianças em situação de risco deveria ser feito por famílias acolhedoras, em 2006. Dessa forma, o Instituto Lóczy começou a ser desativado aos poucos, deixando de receber crianças novas. Em 2011, as últimas crianças que ainda viviam lá foram transferidas.

Desde então, o prédio da Rua Lóczy funciona como centro de educação infantil, que atende a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, segundo a abordagem Pikler. Neste mesmo prédio, encontra-se a associação Pikler-Lóczy, um centro de estudos e divulgação, que promove cursos de formação em diversas línguas, atraindo profissionais de várias partes do mundo (SOARES, 2017).

O Instituto Pikler-Lóczy é coordenado por Anna Tardos, filha de Emmi Pikler, também responsável pelo legado das ideias de Pikler e pela formação de profissionais nessa abordagem em todo o mundo. Essa abordagem está presente em muitos países da Europa, em especial na França, Alemanha, Holanda, Austrália, Suíça e Espanha. No continente americano, alguns países

da América do Norte também seguem sua abordagem, além de países da América do Sul, dentre eles: Argentina, Equador, Peru, Chile, Colômbia e Brasil.

PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PIKLERIANA

A abordagem de Pikler é fundamentada em alguns princípios centrais que promovem o desenvolvimento saudável das crianças, dentre eles:

- **Autonomia e Movimento Livre:** Pikler acreditava que os bebês deveriam ter liberdade para explorar e se movimentar desde cedo. Ela defendia que o desenvolvimento motor e cognitivo é mais eficaz quando a criança tem a oportunidade de se mover livremente, sem a interferência constante de adultos. Para ela, a intervenção dos adultos na atividade dos bebês deve ser mínima. Também ensina que os pequenos devem interagir com o ambiente e outras pessoas, cabendo aos adultos oferecer atenção quando necessário para garantir a segurança.
- **Promoção da Autonomia Infantil:** embora a abordagem Pikler encoraje a autonomia das crianças, isso não exclui a colaboração do adulto referência. Pelo contrário, a autonomia é promovida pela confiança e segurança transmitida pelos cuidadores. Ao permitir que a criança participe ativamente em atividades cotidianas, como vestir-se e alimentar-se, os cuidadores ajudam-na a desenvolver habilidades motoras e cognitivas. A participação ativa da criança em tais atividades diárias é crucial para encorajá-la a confiar em suas próprias ações e decisões, preparando-a para desafios futuros.
- **Importância do Brincar Livre:** o brincar livre é essencial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Pikler defendia que o brincar livre permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma autônoma, desenvolvendo criatividade, coordenação motora e habilidades sociais. Em um ambiente seguro e preparado, as crianças têm acesso a materiais variados e adequados, e podem experimentar e aprender no seu próprio ritmo, sem intervenções constantes dos adultos. Isso favorece o desenvolvimento de uma autoestima positiva e de uma compreensão mais profunda do mundo.
- **Cuidado Respeitoso e Atento:** a interação cuidadosa e atenta entre o cuidador e a criança é um pilar fundamental da abordagem de Emmi Pikler. Momentos de cuidado, como alimentação, troca de fraldas, banho e vestir, devem ocorrer de forma serena e respeitosa. Pikler enfatizava que esses momentos são oportunidades valiosas para estabelecer uma conexão afetiva e de confiança com a criança. Envolver a criança ativamente no processo de cuidado não só fortalece o vínculo entre cuidador e criança, mas também promove a sensação de segurança e confiança nas próprias capacidades da criança.

- **Ambiente Seguro e Estimulante:** um ambiente seguro e adaptado às necessidades da criança é fundamental. Pikler defendia que os espaços devem ser organizados de forma que as crianças possam se mover livremente e explorar, mas sempre em segurança.
- **Observação e Respeito pelo Ritmo Individual:** cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. Pikler destacava a importância de observar atentamente cada criança e adaptar os cuidados e estímulos às suas necessidades individuais, sem pressionar para que alcancem marcos de desenvolvimento específicos.

COMO FUNCIONA A ABORDAGEM PIKLER

Precisamos analisar o período em que Emmi Pikler deu início às suas pesquisas, para compreendermos o contexto social vigente. Era o período pós-guerra, com muitos órfãos, que costumavam ser deixados de lado pela sociedade. Seu objetivo inicial era acolher, e por meio do afeto e do vínculo, foi possível presenciar a transformação e o desenvolvimento de crianças em situações de ausência parental e com a saúde debilitada. Seus estudos longitudinais, juntamente com os de sua colaboradora direta Judith Falk, comprovaram que essas crianças pequenas em situação de vulnerabilidade se desenvolveram de maneira satisfatória, tornando-se adultos bem-sucedidos, graças a essa relação humanizada, pautada no respeito e na afetividade.

Os principais conceitos que apoiam a abordagem da médica-pesquisadora dizem respeito ao vínculo e à liberdade. De acordo com Soares (2017, p. 16-17), para ela,

[...] o bebê é um ser capaz ativo se o adulto de referência espera e recebe os sinais de reciprocidade. O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento pleno e o momento dos cuidados é o mais propício para que ele aconteça. Com segurança afetiva, o bebê e a criança pequena podem se movimentar livremente por longos períodos, sempre assistidos de um adulto. O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria.

A Abordagem Pikler se fundamenta na relação afetiva e na liberdade de movimentos, para promover bem-estar físico, afetivo e psíquico nas crianças pequenas; baseia-se na autonomia e no vínculo entre crianças e adultos, com a atenção dedicada à observação dos detalhes do seu desenvolvimento, respeitando o tempo da criança e criando situações de tranquilidade, equilíbrio e segurança para a criança se desenvolver.

Segundo Falk (2011), na concepção de Pikler, o bebê já é uma pessoa. Além disso, essa autora ressalta que deveríamos considerar os cuidados como um momento de intimidade, que oportuniza a comunicação entre a criança e seu adulto referência.

O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro que sente melhor o amor de seus pais se eles, tendo em conta suas necessidades, dedicando-lhes uma atenção de qualidade (FALK, 2011, p. 34).

Na abordagem da médica pediatra Emmi Pikler, a relação harmoniosa entre o adulto e a criança, sustentada pelo movimento livre, é fundamental para o crescimento saudável e as aprendizagens na infância. A atenção aos detalhes dessa interação envolve registros contínuos do processo e sua análise cuidadosa.

No que tange à aproximação de sua abordagem com as orientações curriculares vigentes no Brasil, pode-se afirmar que ela está alinhada com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera o vínculo entre cuidar e educar na Educação Infantil como elementos intrínsecos ao processo educativo.

Em relação à Educação Infantil, a (BNCC) vincula o cuidado ao processo educativo. Dessa forma, as creches e escolas de educação infantil devem articular suas propostas pedagógicas às vivências e os conhecimentos adquiridos pelas crianças por meio do convívio em ambiente familiar e em comunidade, com objetivo de ampliar o universo de experiências, e habilidades dessas crianças, atuando de modo complementar à educação familiar, que envolve aprendizagens muito próximas ao contexto familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Ao cuidar da criança de forma afetiva e oferecer oportunidades para seu desenvolvimento pleno e autônomo, o adulto contribui para o desenvolvimento físico, psicossocial, psicomotor e cognitivo da criança de zero a três anos. Essa fase é crucial, uma vez que é quando o cérebro humano produz sinapses neurais que moldam a motricidade, a psique, a aprendizagem e as experiências afetivas.

Para (SOARES, 2017, p. 30):

Dessa forma, as experiências vivenciadas pela criança pequena, sejam positivas ou negativas, e as condições afetivas, materiais, sociais e culturais são determinantes para a maturação, a saúde mental e a expressão de suas potencialidades e competências.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ABORDAGEM EMMI PIKLER

Para entender melhor o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de experiências e vivências que promovem a autonomia em uma fase tão sensível, é responsabilidade de o educador criar um ambiente diversificado e estimulante. Neste espaço, o cuidado, a educação e o brincar devem coexistir harmoniosamente, e as práticas de cuidado e educação devem ser realizadas sob uma perspectiva humanizada, reconhecendo que os bebês são seres que interagem e influenciam seu entorno.

Segundo Soares (2017, p. 22), na Abordagem Pikler, *“o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado”*.

Nesse sentido, a presença do adulto ultrapassa os limites da presença física. O adulto de referência convida a criança a participar dos momentos de cuidado, interagindo o tempo todo, mantendo regularidade, acompanhado de um olhar atento, leveza no toque e uma conversa agradável com o bebê, em tom de voz ameno. Esses elementos tornam-se a base para uma relação saudável e tranquila, sustentada na confiança e na aceitação. Essa conexão influencia diretamente na construção do vínculo com o educador.

De acordo com Falk (2011), a partir das observações, regulares e permanentes, sobre o desenvolvimento de sua primeira filha, Pikler destacou que o momento das trocas de fraldas, banho, troca de roupa, sono e alimentação são as melhores oportunidades de fortalecimento de vínculos entre adulto e criança. Durante essas atividades, o adulto deve levar em conta as necessidades e reações da criança, bem como sua participação direta.

Sobre a alimentação, o bebê ou criança deve comer apenas o suficiente para se satisfazer, e não o quanto o adulto julgar ser o adequado. A criança deve ser respeitada em sua individualidade. Gonzalez-Mena e Widmeyer- Eyer (2014, p. 53) dizem que *“nunca se obriga uma criança a comer mais do que ela quer, nem uma colherada”*.

Soares (2017, p.24) destaca, também, que *“a abordagem Pikler sugere que o bebê que ainda não senta por conta própria seja alimentado no colo, com o corpo na diagonal, posição que favorece um contato mais íntimo e possibilidade dos olhares se encontrarem”*. Quando a criança passar a se sentar sozinha, pode-se utilizar uma cadeira, desde que os pés fiquem apoiados no chão. É importante que ela manuseie sua própria colher, com auxílio do educador, até que consiga por si só. O educador deve conversar durante esse processo, narrando com delicadeza o que está acontecendo, fortificando assim, os laços afetivos.

Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que vai acontecer em seguida facilita o início da construção de imagem em sua mente - as primeiras representações mentais - base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipados que se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal (SOARES, 2017, p. 22).

Um momento de cuidado que não é tão valorizado é o do sono. A Abordagem Pikler nos mostra que, se o bebê segue uma rotina, a ação do educador mostrará a ele que chegou o momento de descansar. Assim, conforme Soares (2017, p. 27), *“a educadora não deve forçar a criança a dormir, mas acalmá-la durante o processo de troca, por meio de um diálogo suave, explicando que está chegando a hora de dormir e descansar, e que logo mais poderá retornar à brincadeira”*.

A troca de fraldas também é um momento importante de cuidado, e o adulto deve ser delicado e explicar o que está acontecendo, e dedicar atenção exclusiva e individualizada. Neste momento, o educador exerce papel importante na vida do bebê em relação ao contato corporal, respeitando a autonomia dos movimentos corporais do bebê e seus interesses, para que ele se sinta seguro. Segundo Falk (2017, p. 66), *“desde muito pequeno, o bebê expressa com o seu comportamento o que sente quando o adulto que cuida dele, que toca em algumas partes ou mesmo em seu corpo todo, quando o pega e o carrega em seus braços”*.

Sendo assim, para que a autonomia do bebê seja respeitada e a troca aconteça com segurança, Soares (2017, p. 26) complementa que *“para que isso seja possível, sem riscos, os trocadores são cercados por uma grade de segurança e projetados na altura do adulto”*.

O processo de desfralde é um momento de muita importância na vida de uma criança, e por isso, seu tempo de maturação deve ser respeitado. Não é o adulto que escolhe o melhor momento, e sim, a criança que demonstra aptidão. Conforme apresentado por Papalia e Feldman Duskin (2013, p. 228), *“o treinamento do controle das necessidades fisiológicas é um passo importante em direção à autonomia e ao autocontrole; o mesmo acontece com a linguagem”*.

O desfralde acontece quando o corpo, o cérebro e as emoções do bebê estão preparados para isso. Embora a observação do educador em relação ao desenvolvimento individual da criança seja importante, não cabe ao educador determinar o momento exato para esse acontecimento. Em vez disso, as próprias crianças indicarão quando estão prontas para essa etapa.

Para Soares (2017, p. 26), *“as crianças estão em maturidade psíquica para esse processo quando expressam o desejo de fazer xixi e/ou cocô; compreendem o que o adulto diz; demonstram interesse pelo uso do vaso sanitário ou mesmo pedem para retirar as fraldas”*. Diante disso, o educador precisa dar apoio, observando os gestos e respeitando a vontade da criança para que isso aconteça, sem impor algo que ela ainda não esteja preparada para fazer.

Sobre o banho e a troca de roupas, é importante salientar que nesse momento de cuidado, o educador pode pedir para que a criança colabore, investindo, assim, na autonomia. Segundo Soares (2017, p. 27), *“de acordo com as necessidades da ação que está sendo realizada, o adulto*

pode pedir, por exemplo, que a criança estique ou dobre o braço, ou levante a perna. É importante esperar a ação da criança para que exista realmente uma relação colaborativa”.

As observações de Emmi Pikler nos permitem entender como o bebê se percebe e percebe o ambiente ao seu redor, por meio das funções de seu corpo e das interações durante o momento de ser carregado, alimentado, no banho, nas trocas de fraldas e roupas, e em outras atividades de cuidado.

De acordo com Falk (2017, p. 66), “as experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam a relação entre adulto e criança e fazem com que elas sejam cada vez mais estreitas, visto que as experiências desagradáveis perturbam a criança, provocam ansiedade e desconfiança em relação ao adulto. Um gesto brusco, ou inesperado, por exemplo, é desagradável para o bebê. O recém-nascido estremece ao ser tocado de forma inesperada”. Quando os cuidados são feitos de maneira automática e fria, repetidamente ao longo do dia, seguramente não serão momentos prazerosos para a criança, e sim, de irritabilidade e tristeza.

Sobre autonomia, é importante que o adulto referência não faça pela criança o que ela já possui capacidade de fazer sozinha. Basicamente, as etapas do desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, como virar de bruços, se sentar, engatinhar, andar, se alimentar sozinho, tec., devem ser respeitadas.

Com isso, cabe ao educador observar sem interferir, estando ali pronto para auxiliar, caso a criança solicite ou demonstre necessidade, acolhendo sempre que necessário. Uma troca de olhares, uma fala ou uma mediação, se necessário, também fazem parte do cotidiano de bebês e crianças.

Soares (2017, p. 54) complementa que “o educador precisa observar atentamente o corpo e, especialmente, a expressão facial, para saber como ela está se sentindo e evitar que permaneça em desconforto diante de uma tarefa que não esteja preparada para realizar”.

Bebês se preparam para o próximo estágio de desenvolvimento ao praticar habilidades que já dominam. “Forçar o aprendizado de rolar ou andar prematuramente impede que explorem e aprimorem suas habilidades atuais. Eles só alcançarão novas metas quando estiverem prontos, de acordo com seu cronograma individual” (Gonzalez-Mena; Widmeyer-Eyer, 2014, p. 145). É crucial que bebês e crianças pequenas tenham liberdade para se movimentar e interagir com uma variedade de objetos e formas, usando suas habilidades atuais para desenvolver novas competências.

“O processo de posicionar-se é mais importante do que estar na posição - esse processo incentiva o desenvolvimento. Os bebês ficam prontos para levantar depois

de conseguirem sentar e engatinhar, e não porque alguém os coloca em pé". (Gonzalez-Mena e Widmeyer-eyer, 2014, p. 145).

Adultos não precisam ensinar habilidades motoras básicas a bebês, como segurar, sentar, rastejar ou andar; eles precisam de espaço e independência para se moverem livremente. Papalia e Feldman (2013, p. 159) ressaltam que o desenvolvimento motor acontece quando o *"sistema nervoso central, músculos e ossos estão prontos e o ambiente oferece oportunidades adequadas para exploração e prática, permitindo que os bebês continuem a surpreender os adultos com novas habilidades"*. Portanto, não é necessário forçar as habilidades dos bebês, porque eles são perfeitos em sua constituição e saberão o momento certo de executar suas capacidades, desde que estejam seguros e preparados.

Com isso em mente, o papel do educador, conforme a abordagem Pikler, é preparar o ambiente para que o bebê ou criança tenha experiências ricas em aprendizado, assegurando sua segurança. O educador deve também prestar atenção às roupas e calçados, que devem ser confortáveis e flexíveis, para não impedir os movimentos e, conseqüentemente, o progresso das crianças. Sempre que possível, deixar a criança descalça é benéfico, pois permite manter o equilíbrio e manter a postura apoiando os dedos dos pés no chão.

O principal desafio da educação baseada nos princípios de Emmi Pikler reside na escassez de profissionais qualificados que respeitem as necessidades dos bebês e crianças com uma abordagem sensível e cuidadosa. Múltiplos fatores impedem muitos educadores de implementar essa pedagogia respeitosa, incluindo a falta de investimento em formação especializada, a ausência de materiais e espaços apropriados, e a carência de pessoal de apoio na escola para auxiliar durante os momentos de cuidado e alimentação, visto que o professor precisa de assistência para atender as demandas de toda a turma. Além disso, a alta proporção de crianças por adulto nas turmas de Educação Infantil obriga o educador a apressar os procedimentos de alimentação e higiene por conta da vasta quantidade de tarefas diárias.

Rotinas automatizadas ou apressadas afetam negativamente a confiança e a individualidade de cada criança. É essencial que o educador se coloque no lugar do infante e reflita antes de cada interação se apreciaria ser tratado daquela maneira (ou como reagiria se fosse).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emmy Pikler deixou um legado duradouro na área da educação infantil, promovendo uma abordagem baseada no respeito, na autonomia e no desenvolvimento natural das crianças. Suas teorias e práticas continuam a influenciar educadores e instituições que buscam oferecer um ambiente acolhedor e estimulante para o crescimento saudável das crianças. O Instituto Pikler, em

Budapeste, permanece como um símbolo de sua visão e dedicação, perpetuando a importância de tratar cada criança com dignidade e respeito.

Quando um bebê entra em uma escola, ele traz consigo uma série de desafios, sensações e emoções tanto para os adultos quanto, especialmente, para o próprio bebê ou criança pequena. Todo o ambiente ao redor desperta a curiosidade e oferece oportunidades para novos aprendizados. A atenção dedicada pelos educadores aos bebês desempenha um papel crucial no estabelecimento de um vínculo essencial para o desenvolvimento deles. A abordagem de Pikler oferece recursos valiosos para entender esses desafios, proporcionando apoio aos cuidadores (pais e educadores) de bebês e crianças pequenas, enfatizando a autonomia, a relação afetiva e o respeito ao ritmo individual, por meio da criação de um ambiente equilibrado e sereno.

A abordagem de Emmi Pikler sobre o brincar livre é uma prática educativa profundamente respeitosa e humanizada, que coloca a criança no centro do processo de aprendizado e desenvolvimento. Ao promover a autonomia, a segurança e o vínculo afetivo, Pikler oferece uma perspectiva valiosa para a educação infantil, que reconhece e celebra a individualidade e a capacidade da criança de aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor e estimulante.

REFERÊNCIAS

ABORDAGEM Pikler na Educação Infantil: Tudo o que você precisa saber. **Activesoft**, dezembro de 2023. Disponível em: <<https://activesoft.com.br/abordagem-pikler-na-educacao-infantil>>. Acesso 30 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso 31 mai. 2024.

CHÉROLET, Brenda. Quais são os quatro princípios da abordagem Pikler? **Educa Mais Brasil**, 20 de outubro de 2023. Escolas. Disponível em: <[Quais são os quatro princípios da abordagem Pikler? | Educa Mais Brasil](#)>. Acesso 30 mai. 2024.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2011.

GONZALEZ-MENA, Janet; WIDMEYER-EYER, Dianne. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. 9.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José (coord.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PAPALIA, Diane. FELDMAN DUSKIN, Ruth. **Desenvolvimento humano**. 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo movimento e autonomia educação até três anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

RIR E CRESCER: O PAPEL DO ENTRETENIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAUGH AND GROW: THE ROLE OF ENTERTAINMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NEREIDE DE PAULA FACTORI

Graduação em Letras pela Universidade Assunção – UNIFAI (2001); Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-Graduada em Treinamento e Desenvolvimento de pessoas pela Universidade Assunção – UNIFAI (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Ângela Maria Fernandes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo explora o papel vital do entretenimento na educação infantil, destacando como ele pode ser usado para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Começamos discutindo "A Psicologia do Riso na Infância", onde o humor e o riso são identificados como elementos-chave no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A seguir, "Entretenimento e Aprendizagem Socioemocional" examina como jogos, histórias, músicas e peças de teatro podem ensinar habilidades como empatia e cooperação. O terceiro subtópico, "Tecnologia e Entretenimento Digital na Aprendizagem Infantil", aborda como as ferramentas digitais, incluindo aplicativos educativos e jogos eletrônicos, complementam a educação tradicional, oferecendo experiências ricas e diversificadas. Em "Arte e Expressão Criativa como Veículos de Aprendizado", discutimos como o teatro, a música e as artes visuais são formas poderosas para as crianças expressarem suas emoções e aprenderem sobre si mesmas e o mundo. Por fim, "O Papel dos Educadores no Entretenimento Educativo" destaca a importância dos educadores na implementação de estratégias de entretenimento educativo. Este segmento sublinha a necessidade de um planejamento cuidadoso e de um equilíbrio entre aprendizado e diversão, bem como a importância da capacitação contínua dos educadores. Este artigo conclui que a integração do entretenimento na educação infantil é essencial para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente, que não só educa, mas também prepara as crianças para se tornarem indivíduos emocionalmente inteligentes e criativos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Socioemocional; Entretenimento Educativo; Jogos e Aprendizagem Lúdica

ABSTRACT

This article explores the vital role of entertainment in early childhood education, highlighting how it can be used to promote children's socio-emotional development. We begin by discussing "The Psychology of Laughter in Childhood", where humor and laughter are identified as key elements in children's cognitive and emotional development. Next, "Entertainment and Social-Emotional Learning" examines how games, stories, songs and plays can teach skills such as empathy and cooperation. The third subtopic, "Technology and Digital Entertainment in Children's Learning", addresses how digital tools, including educational apps and electronic games, complement traditional education, offering rich and diverse experiences. In "Art and Creative Expression as Learning Vehicles", we discuss how theater, music and the visual arts are powerful ways for children to express their emotions and learn about themselves and the world. . Finally, "The Role of Educators in Educational Entertainment" highlights the importance of educators in implementing educational entertainment strategies. This segment underlines the need for careful planning and a balance between learning and fun, as well as the importance of continuous training for educators. This article concludes that integrating entertainment into early childhood education is essential to creating a dynamic and engaging learning environment that not only educates, but also prepares children to become emotionally intelligent and creative individuals.

Keywords: Socio-emotional Development; Educational Entertainment; Games and Playful Learning

INTRODUÇÃO

O entretenimento na educação infantil é importante para o aprendizado sendo esse momento fascinante, repleto de risadas e aprendizados valiosos. A educação socioemocional, tem se apresentado uma proposta enriquecedora na educação infantil, pois ao se sentirem seguras com seus sentimentos e os que estão ao seu redor passam a compreender esse campo essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Neste artigo, intitulado "Rir e Crescer: O Papel do Entretenimento na Educação Infantil", faz parte dos sentimentos de ser criança, brincar e explorar de ser pertencente a esse universo da primeira infância de estar bem e feliz.

Para tanto será explorado como atividades lúdicas, histórias, jogos e o humor em quadrinhas, vídeos educativos pois são ferramentas poderosas no ensino de habilidades socioemocionais. E como o riso, muitas vezes subestimado, pode ser um veículo transformador na

jornada educacional, promovendo não apenas o prazer, mas também o aprendizado de valores como empatia, resiliência e colaboração.

Ao integrar o entretenimento às práticas pedagógicas, abre-se um caminho para uma aprendizagem mais engajadora e significativa, onde cada descoberta se traduz em um passo adiante no crescimento emocional e intelectual das crianças. Além de descobrir como o entretenimento pode ser um aliado poderoso na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais felizes, saudáveis e equilibrados.

A PSICOLOGIA DO RISO NA INFÂNCIA

Na educação infantil, o riso e o humor têm um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A introdução de atividades lúdicas e engraçadas na sala de aula incentiva os pequenos a explorarem o mundo ao seu redor de maneira mais alegre e engajada, estimulando seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Quando crianças participam de atividades que envolvem humor, como jogos, histórias engraçadas ou personagens cômicos, elas não apenas se divertem, mas também aprendem a processar informações complexas. O humor frequentemente apresenta situações inesperadas ou absurdas, exigindo das crianças um pensamento crítico e adaptativo para compreender e reagir a essas situações.

Além disso, o riso promove o desenvolvimento social. Ao compartilhar momentos de alegria e riso com colegas e educadores, as crianças desenvolvem habilidades sociais importantes, como empatia e a capacidade de trabalhar em grupo. O riso compartilhado cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, reduzindo a ansiedade e melhorando as relações interpessoais.

O riso também tem um impacto positivo no desenvolvimento cerebral. A experiência de alegria e diversão associada ao riso ativa áreas do cérebro responsáveis pela motivação e emoção. Essa ativação ajuda a criar um ambiente de aprendizado propício, onde as crianças se sentem mais motivadas e abertas a novas experiências educacionais.

Inclusive, personagens como Mr. Bean, com sua comédia física e situações humorísticas, são exemplos perfeitos de como o humor pode ser adaptado para o público infantil. Mr. Bean, sem depender de diálogos complexos, utiliza expressões faciais e linguagem corporal para contar suas histórias, ensinando as crianças a interpretar e responder a diferentes formas de comunicação não verbal.

Portanto, ao incorporar o humor na educação infantil, criamos um ambiente mais alegre e estimulante, onde o riso serve como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para uma compreensão mais rica e profunda do mundo à sua volta.

ENTRETENIMENTO E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

No universo da educação infantil, o entretenimento desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem socioemocional. Jogos, histórias, músicas e peças de teatro são mais do que simples ferramentas de diversão; eles são veículos poderosos para o ensino de habilidades vitais como empatia, cooperação, gestão de emoções e resolução de conflitos.

Jogos em grupo são excelentes para ensinar cooperação e trabalho em equipe. Por exemplo, jogos que requerem que as crianças trabalhem juntas para alcançar um objetivo comum ajudam a desenvolver habilidades de colaboração e comunicação. Um jogo como "construir uma torre mais alta", onde crianças precisam colaborar para empilhar blocos, ensina-as a negociar, compartilhar ideias e resolver problemas juntas.

Histórias são janelas para novos mundos e perspectivas, permitindo que as crianças se coloquem no lugar de personagens diferentes. Ao ouvir histórias sobre pessoas de diversas culturas e contextos, as crianças aprendem a entender e valorizar experiências diferentes das suas, desenvolvendo empatia. Livros infantis como "A Lagarta Muito Comilona" de Eric Carle, podem ser usados para discutir sentimentos, desejos e consequências de ações, ensinando as crianças a se colocarem no lugar dos outros.

A música tem o poder de evocar e expressar emoções de maneira que palavras sozinhas muitas vezes não conseguem. Cantar ou ouvir músicas que expressam diferentes sentimentos ajuda as crianças a reconhecerem e entender suas próprias emoções. Canções que falam sobre sentimentos e como lidar com eles, como "Se Você Está Feliz, Bata Palmas", incentivam as crianças a reconhecerem e expressar suas emoções de maneira saudável.

Um exemplo prático podem ser os programas educacionais como "Vila Sésamo" ou "Peppa Pig", que são exemplos de como o entretenimento pode ser usado para ensinar habilidades socioemocionais. Esses programas frequentemente incorporam lições sobre amizade, respeito mútuo e lidar com desafios, tudo de uma forma que é atraente e compreensível para as crianças.

Ao integrar essas diferentes formas de entretenimento no currículo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que não apenas educa, mas também entretém, mantendo as crianças engajadas e abertas a aprender habilidades socioemocionais essenciais para o seu desenvolvimento.

TECNOLOGIA E ENTRETENIMENTO DIGITAL NA APRENDIZAGEM INFANTIL

A integração da tecnologia no contexto educacional infantil estabelece um elo vital entre o ambiente de aprendizagem e o vasto mundo digital. Ao utilizar ferramentas digitais como aplicativos

educativos, jogos eletrônicos e programas de TV, os pequenos exploradores têm a chance de navegar por diferentes contextos sociais, culturais e emocionais, fomentando o desenvolvimento de uma consciência global e habilidades socioemocionais desde os primeiros anos de vida.

Por meio de aplicativos educativos, as crianças podem ser introduzidas a uma variedade de cenários sociais e emocionais, ampliando sua compreensão e empatia. Estes aplicativos, como os que simulam situações de partilha ou resolução de conflitos, permitem que as crianças vivenciem virtualmente a diversidade de experiências humanas, ajudando-as a desenvolver habilidades como empatia, paciência e colaboração.

Jogos eletrônicos, especialmente aqueles que promovem a interação social e o trabalho em equipe, oferecem aos alunos uma janela para o mundo das relações interpessoais. Por exemplo, jogos que exigem cooperação para resolver puzzles ou completar missões incentivam as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação e colaboração, fundamentais para o sucesso em ambientes coletivos.

Programas de TV educativos desempenham um papel complementar, apresentando às crianças realidades diferentes da sua própria e encorajando-as a refletir sobre temas sociais e emocionais. Programas como "Peppa Pig" ou "As Pistas de Blue" são projetados para introduzir conceitos de amizade, respeito mútuo e resolução de problemas de maneira lúdica e acessível.

Para ilustrar, um aplicativo que explora o mundo dos animais pode levar as crianças a uma viagem virtual pelo habitat de diferentes espécies, ensinando-as sobre biodiversidade e a importância da conservação ambiental. Da mesma forma, um jogo eletrônico que simula uma expedição ao espaço pode inspirar as crianças a aprender sobre cooperação em missões espaciais, destacando o valor do trabalho em equipe e da inovação.

Dessa maneira, a utilização consciente da tecnologia e do entretenimento digital na educação infantil serve como uma ponte para conectar os estudantes ao mundo ao seu redor, permitindo-lhes explorar e interagir com uma variedade de contextos e situações. Esta abordagem promove um aprendizado mais dinâmico e imersivo, preparando as crianças para se tornarem indivíduos mais conscientes, empáticos e adaptáveis em um mundo cada vez mais conectado.

ARTE E EXPRESSÃO CRIATIVA COMO VEÍCULOS DE APRENDIZADO

No universo da educação infantil, as atividades artísticas assumem um papel crucial como ferramentas de expressão criativa e aprendizado. Além de proporcionar entretenimento, o teatro, a música e as artes visuais são meios poderosos através dos quais as crianças podem expressar suas emoções, aprender sobre si mesmas e compreender os outros.

A arte, em suas diversas formas, permite que as crianças explorem e expressem sentimentos que podem ser difíceis de verbalizar. Por exemplo, ao participarem de atividades de teatro, as crianças têm a oportunidade de encenar diferentes papéis e situações. Isso não apenas estimula a

imaginação, mas também as ajuda a entender melhor as emoções e perspectivas alheias. A peça do "Rei Leão" da Broadway, com sua rica tapeçaria de personagens e emoções, é um excelente exemplo de como o teatro pode ser uma janela para explorar temas complexos como perda, coragem e identidade de maneiras acessíveis às crianças.

Na música, as crianças encontram uma forma universal de comunicação que transcende as palavras. Cantar ou tocar um instrumento permite que elas expressem seus sentimentos e experimentem a alegria da criação. Músicas de espetáculos como "O Fantasma da Ópera" podem ser adaptadas para o público infantil, introduzindo-as a melodias emotivas e histórias cativantes, incentivando-as a explorar e expressar seus próprios sentimentos através do canto ou do movimento.

As artes visuais, por sua vez, oferecem um meio tangível para as crianças explorarem o mundo ao seu redor. Desenhar, pintar ou modelar dá-lhes a liberdade de representar suas percepções e ideias. Essas atividades artísticas ajudam a desenvolver habilidades motoras finas, mas, mais importante, proporcionam um espaço seguro para a expressão individual e a reflexão criativa.

Integrar essas formas de arte no currículo escolar da educação infantil não apenas enriquece a experiência educacional, mas também apoia o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao se envolverem com a arte, elas aprendem sobre empatia, diversidade e autoexpressão. Estas experiências artísticas ajudam a criar uma base sólida para o desenvolvimento de jovens emocionalmente inteligentes e criativamente engajados, capazes de entender e respeitar a si mesmos e aos outros em um mundo diversificado e em constante mudança.

O PAPEL DOS EDUCADORES NO ENTRETENIMENTO EDUCATIVO

No contexto da educação infantil, o papel dos educadores é fundamental na orquestração de estratégias de entretenimento que enriquecem o processo de aprendizado. Professores e educadores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também facilitadores de experiências educacionais que combinam aprendizado e diversão de maneira harmoniosa e eficaz.

A integração do entretenimento no currículo exige dos educadores um entendimento profundo de como diferentes atividades lúdicas podem ser alinhadas aos objetivos pedagógicos. Isso implica em escolher ou criar atividades que, além de serem divertidas, reforcem conceitos educacionais chave. Por exemplo, um jogo que envolva contar ou reconhecer letras pode ser uma maneira divertida de praticar matemática ou alfabetização. Ao mesmo tempo, é crucial manter um equilíbrio entre o aprendizado formal e o entretenimento, garantindo que as atividades lúdicas complementem, em vez de substituir, os métodos de ensino mais tradicionais.

Manter esse equilíbrio requer dos educadores uma habilidade de planejamento e uma sensibilidade para ajustar as atividades com base nas respostas e no engajamento dos alunos. É fundamental observar as crianças durante as atividades lúdicas para entender o que funciona melhor, adaptando as abordagens conforme necessário para manter todos envolvidos e aprendendo.

Além disso, os educadores precisam estar em constante processo de capacitação e atualização. Isso inclui familiarizar-se com novas ferramentas tecnológicas e tendências educacionais, bem como desenvolver uma compreensão profunda das teorias pedagógicas que sustentam a educação através do entretenimento. Participar de oficinas, seminários e cursos de formação contínua são maneiras eficazes para os educadores aprimorarem suas habilidades e se manterem atualizados com as melhores práticas no campo da educação infantil.

O papel do educador, portanto, é vital na criação de um ambiente de aprendizado onde o entretenimento é usado de forma estratégica e intencional. Ao fazer isso, eles não apenas tornam a aprendizagem mais agradável e envolvente, mas também ajudam a desenvolver nas crianças habilidades importantes, como pensamento crítico, criatividade e habilidades sociais, preparando-as para os desafios e oportunidades do mundo moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este artigo demonstra que o entretenimento na educação infantil é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças. Através do riso e do humor, da integração de tecnologias digitais, das artes e do papel ativo dos educadores, as crianças não apenas aprendem de forma mais eficaz, mas também desenvolvem habilidades vitais para a vida em sociedade.

A abordagem lúdica na educação, que inclui jogos, histórias e atividades artísticas, permite que as crianças explorem e expressem suas emoções, fomentando um ambiente de aprendizado mais empático e inclusivo. Além disso, a utilização consciente de ferramentas digitais complementa as estratégias de ensino tradicionais, oferecendo uma experiência de aprendizado rica e diversificada que prepara as crianças para um mundo cada vez mais conectado.

Os educadores, nesse cenário, emergem como figuras-chave, responsáveis por equilibrar entretenimento e educação, e por se adaptarem continuamente às novas ferramentas e metodologias de ensino. Sua capacidade de integrar o entretenimento de forma eficaz no currículo é crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, ao abraçar o entretenimento educativo, o sistema educacional pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e motivador, preparando as crianças não apenas academicamente, mas também como cidadãos emocionalmente inteligentes e criativos, capazes de navegar e contribuir para a sociedade de forma significativa. A educação infantil, assim, transcende o papel de mera transmissora de conhecimento, tornando-se uma experiência enriquecedora que molda o futuro de cada criança de maneira integral e holística.

REFERÊNCIAS

- FRANZINI, Louis R. **Kids Who Laugh: How to Develop Your Child's Sense of Humor**. Janeiro de 2002.
- MARTINS, João Pedro. **A Psicologia do Riso na Infância**. São Paulo: Editora Vida & Saber, 2018.
- SILVA, Maria Fernanda. **Entretenimento e Educação: Novos Caminhos para o Aprendizado Infantil**. Porto Alegre: Editora EducaMais, 2020.
- ALVES, Bruna. **A importância do humor na infância: uma análise das obras de Ziraldo**. São Paulo: Revista de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil, 2021.
- SCHOLASTIC. **Why Funny Kids' Books Are an Important Part of Your Child's Library**. Novembro de 2023
- CARVALHO, Luís Antônio. **Tecnologia na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Moderna Educação, 2019.
- SOUZA, Patricia Lima de. **Arte e Expressão na Infância: Desenvolvimento e Criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Artes Educativas, 2017.
- FERREIRA, Ana Beatriz. **O Papel do Educador no Século XXI**. Curitiba: Editora Pedagógica Nova, 2021.
- RIBEIRO, Carlos Eduardo. **Jogos Educativos: Aprendizado Divertido na Escola**. Salvador: Editora Educar, 2018.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. **Educação Emocional em Sala de Aula**. Fortaleza: Editora Conhecimento, 2019.
- GOMES, Juliana Martins. **Música e Aprendizado: Harmonia na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melodia, 2020.
- BARBOSA, Ricardo. **Dramatização e Desenvolvimento Infantil**. Florianópolis: Editora Lúdica, 2021.

EXPECTATIVAS SOBRE O IMPACTO DAS AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

EXPECTATIONS ABOUT THE IMPACT OF ADULT LITERACY ACTIONS IN BRAZIL



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 propõe falar sobre a vinculação política da educação com a problemática da relação conteúdo-forma do processo de transmissão-assimilação do saber escolar. O ato educativo não se realiza a não ser através dos diversos campos específicos da ação humana. Descreveremos como a questão se dá na cotidianidade de uma determinada prática educativa.

Palavras-chave: EJA, Aluno, Professor, Metodologia

SUMMARY

This article proposes to talk about the political link between education and the issue of the content-form relationship in the process of transmission-assimilation of school knowledge. The educational act is not carried out except through the various specific fields of human action. We will describe how the issue occurs in the daily life of a given educational practice.

Keywords: EJA, Student, Teacher, Methodology

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi estabelecida legalmente no Brasil como modalidade de ensino, fundamental e médio, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996b), direcionada àqueles que não estudaram no tempo próprio.

Vista muitas vezes como não prioritária, 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, eliminaria 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.

Ainda que o aluno não seja alfabetizado na EJA, ele é conhecedor de vários assuntos, sendo assim esses alunos não devem ser tratados como criança, a metodologia deve e precisa ser diferenciada das crianças, é preciso pensar em métodos onde esse aluno pense de forma crítica, onde se torne um cidadão autônomo.

O aluno que frequenta a EJA, por vários motivos não frequentou a escola, sendo uma das causas a falta de recursos, pois durante muito tempo a maioria da população era rural, sendo muito difícil o acesso à escola.

Esses alunos são maioria pais de família, pessoas que trabalham muito durante o dia, quando chegam às aulas, muitas vezes se deparam com aulas simples, cansativas, onde o professor apenas repassa o conteúdo de forma mecânica, para que seja memorizado.

Estamos no século XXI, nesse sentido com tantos avanços tecnológicos, é preciso possibilitar que esses alunos tomem posse do conhecimento de forma ampla, que possam visualizar o mundo de outra maneira, com um novo olhar observador.

Muitos professores ainda hoje, tem receio em falar sobre política na escola, algo que não deveria acontecer, pois os professores estão formando alunos para pensar, mudar a sociedade. Sendo assim o professor precisa mais uma vez rever seus conceitos e valores, questionar a si próprio.

O PAPEL DA PRÁTICA EDUCATIVA

As práticas educativas envolvem projetos que qualificam o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento dos alunos. A gestão escolar é quem faz o papel de incentivar essas práticas que agregam o ambiente escolar.

Valorizar somente os alunos que são esforçados, respeitar a coletividade e a individualidade meramente nos trabalhos em grupos. Acompanhar de modo reflexivo e crítico a atividade educacional.

Os elementos essenciais que transformam a prática pedagógica em uma ação transformadora, uma práxis, são: teoria, reflexão, formação, consolidação e aprimoramento.

A prática educativa exige que o professor seja capaz de dominar diferentes metodologias, comunicar-se de forma que o aluno se sinta acolhido e motivado, mas também é importante criar um ambiente favorável à aprendizagem.

O foco deve ser erradicar a pobreza, reduzir a desigualdade social e criar oportunidades para todos, gerando mais renda e riqueza e as distribuindo melhor.

No Brasil, aproximadamente 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não são capazes de escrever ou interpretar uma simples frase segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Ainda de acordo com a pesquisa, cerca de 18% das pessoas com 60 anos ou mais são analfabetos.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2020 a educação de jovens e adultos (EJA) começou com 3 milhões de matriculados, uma queda de 8,3% em relação a 2019. Essa redução ocorreu tanto na EJA de nível fundamental (-9,7%) quanto na de nível médio (-6,2%).

Do ponto de vista de Freire (1996) as práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem ser de uma forma política, crítica e democrática, sendo assim o educador deve ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo.

PAULO FREIRE

Paulo Freire não fez seu método para a elite, ele se preocupava sempre com aqueles que não tiveram oportunidade de ir para a escola na idade certa. Seu objetivo eram as classes trabalhadoras e sofridas. Paulo Freire amante da educação, pensou logo em criar um método que alfabetizaria em pouco tempo essa classe de trabalhadores. E quanto à metodologia, pode se dizer que esta descreve

estudos e explica os métodos, não procura soluções, mas escolhe as maneiras de encontrá-las, mostrando os conhecimentos a respeito dos métodos e as práticas nas atualidades, e nas diferentes concepções.

Segundo (FREIRE, 2001, ps.21-22) “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor”. Neste sentido a educação é uma troca de conhecimento entre professor e aluno, um depende do outro para que haja o conhecimento e a aprendizagem, que não é algo isolado, é um conjunto de fatores, sempre com um mesmo objetivo como: Crescimento intelectual e profissional, a busca dos ideais e a mudança na convivência social.

Foi um homem idealizador de um método que abrangeria a todos, desde os menos favorecidos, até aqueles que acreditavam em seu método pedagógico, os educadores. Ele escreveu várias obras que até hoje no século XXI, são praticadas pelos seus seguidores e amantes da educação. De acordo com Freire (1996.p.38) “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto Paulo Freire acreditava que o homem através da educação poderia transformar o mundo de forma política, crítica e democrática.

De acordo com Brandão (2005), Paulo Freire foi um educador brasileiro, ele viveu a sua vida aqui no Brasil e em outros países do mundo, entre o começo dos anos e o quase final dos anos 90 do século XX. Entre nós, poucas pessoas marcaram tanto as ideias e os ideais desses anos todos, quanto esse homem que dedicou a sua vida e o seu trabalho à formação de crianças, de jovens e de adultos por meio da educação. Conforme Brandão (2005) Durante boa parte dos anos dos governantes militares no Brasil, os seus livros foram proibidos, as suas ideias foram consideradas perigosas e o seu próprio nome foi impedido de ser pronunciado em nossas escolas e universidades. No entanto, ao longo desse mesmo tempo sombrio, e depois dele, poucos brasileiros receberam tantas homenagens e tantos títulos aqui e fora do Brasil. Ao professor Paulo Freire foi concedido o título de doutor Honoris por quase quarenta universidades do Brasil e de outros países.

Segundo Ghiraldelli (2006. p.90) No final da década de cinquenta e início dos anos sessenta o Brasil deixou de ser um país “essencialmente rural”. Não que sua produção econômica tenha se tornado uma produção feita nas cidades, de base industrial, mas sim pelo fato de que a população

urbana, pela primeira vez, aparecia no censo como maior que a população rural. Por sua vez, o discurso governamental, pelo menos aquele que tinha por base o Instituto Superior de Estudos Brasileiros se movimentava na ideia de uma industrialização de caráter nacionalista, enquanto a prática parecia querer indicar outra coisa: uma industrialização associada aos interesses das indústrias e centros financeiros internacionais.

Mediante citações de Ghiraldelli (2006), dentre esses movimentos surgiram Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Os dois primeiros estavam ligados à União Nacional dos Estudantes e o terceiro ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil que, aos poucos, foi cedendo às ideias mais democráticas do pensamento social-cristão. No seio dessa ebulição de ideias é que Paulo Freire se tornou o protagonista de uma ação e, depois, autor de vários livros, que foram se constituindo na “pedagogia de Paulo Freire” “pedagogia libertadora”, “pedagogia problematizada a”, “pedagogia conscientizadora”, “pedagogia popular” foram os vários nomes que o trabalho de Freire ganhou ao longo dos anos, principalmente depois do Golpe Militar de 1964, que encerrou o período democrático iniciado com a Constituição de 1946, e que obrigou muitos a viverem no exílio, inclusive Paulo Freire, que só voltou ao Brasil em 1979.

Paulo Freire foi influenciado, na época, pelo nacional desenvolvimentismo do ISEB, pela sua participação nos movimentos da Igreja Católica, ou seja, pelo “solidarismo cristão” que, nesse período, formava a esquerda da Igreja Católica. Segundo o autor, tal ideário freireano, a educação e a escola colaboraram com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se “ao lado dos oprimidos”. Como a escola novista dos anos de 1930, e principalmente da década de 1950, e de acordo com as teses do nacionalismo desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Os Primeiros Textos de Paulo Freire criticavam a “educação verbalista” o “ensino baseado na memorização”, o “bacharelismo” a ideia de se educar em vista dos ideais das elites, que queriam o diploma, o papel, para o exercício de atividades oratórias e burocráticas, e pregava uma “educação voltada para a vida”, para os problemas circunstanciais (GHIRALDELLI. 1990. p. 122). Conforme o

autor, Paulo Freire tinha uma preocupação com as populações migrantes, as levas de camponeses que deixavam suas terras e migraram para as cidades e que ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da “manipulação dos meios de comunicação de massas”. Contra essa “manipulação”, tal reflexão freireana propôs a “desalienação do povo”, através da instauração de uma “pedagogia do diálogo”, que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando. Todo esse processo recebeu uma denominação que empolgou os educadores de esquerda dos anos sessenta: conscientização (GHIRALDELLI. 1990. p. 123).

Segundo Brandão (2005) Paulo Freire foi um dos educadores mais importantes do século XX e um dos mais expressivos pensadores do nosso tempo. Nascido em 19 de 6 setembro de 1921, é criador de uma autêntica teoria do conhecimento e autor de cerca de 40 obras, traduzidas em mais de 20 idiomas. A infância pobre, no Recife, nordeste brasileiro, foi o primeiro contato com uma realidade que se tornou cenário para sua inovadora prática educacional. Ainda menino, aprendeu a escrever à sombra das mangueiras, no quintal da casa, com os pais. Foi no contato permanente com trabalhadores – quando diretor do Serviço Social da Indústria recifense – e, também, nos movimentos populares das décadas de 1950 e 1960, que buscou inspiração para formular suas concepções, especialmente para elaboração de seu método de alfabetização e educação de adultos.

Conforme Brandão (2005), Paulo Freire foi um pensador da condição humana e do que a educação pode fazer para nos transformar e libertar, e defendeu uma nova ética uma nova teoria do conhecimento e até mesmo uma nova estética, pois, em suas ideias, o saber, a virtude, a solidariedade, a beleza a vocação humana ao amor e felicidade constituíam momentos de um mesmo todo. Sendo um pedagogo um homem que pensa e pratica a educação, ele foi também um original criador de ideias novas sobre a pessoa humana e o drama de sua existência em tempos tão contraditórios e difíceis. Sendo um inventor de um método de alfabetização, ele foi também criador de uma nova e revolucionária pedagogia.

Segundo Machado (2005, p. 02) “A formação da prática se processa a partir da vontade de participar e cooperar com o outro”. Por isso, um dos grandes desafios dos professores é renovar e

diversificar as práticas dentro da sala de aula, e compreender que cada aluno é um ser único e tem suas particularidades em compreender os conteúdos.

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão” (FREIRE, 1996; p.14).

Referindo à citação o educador democrático é aquele que respeita as opiniões dos educandos, entretanto ele deve estimular os mesmos a serem críticos e participativos valorizando assim as diversidades de cada um. Conforme Caldeira, Zaidan (1988, p. 72).

“A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social, complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno conhecer Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais.”.

Contudo, a educação é um fazer e refazer, ela consiste em mudanças, pois nunca está pronto e acabado, o professor é um artista que a cada momento refaz sua arte em prol dos olhos maravilhados de seus espectadores, ou seja, os alunos.

Segundo Freire (2005, p.48) “Ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”.

Visitando Paulo Freire, precursor da educação adulta, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” - o autor defende o papel primordial da educação no processo de conscientizar o povo e levá-lo ao senso crítico.

Sobre a importância de compreender a realidade do aluno diz que “o professor deve ser sensível à história de vida dos alunos, resgatando seus sofrimentos, mazelas e cicatrizes. A partir dessa vivência, o conhecimento seria construído”. Dessa forma, para Freire, o estudante entenderá que também pode contribuir com o desenvolvimento de todos, descobrir mais sobre sua identidade, ficar mais interessado e criativo.

” O professor não deve se atentar somente ao cumprimento de currículos. Precisa praticar a afetividade e “Abrir a porta” para a conversa.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EJA é preciso que o professor leve em conta o cotidiano do aluno, valorizando suas vivências.

É difícil pensar na EJA sem concluir que são pessoas que por algum motivo não frequentaram a escola, ou pouco frequentaram, sendo assim, cabe ao professor, a escola, dar um novo rumo a essa modalidade. É na escola que se dá a maior parte do processo de conhecimento do sujeito, sendo assim a EJA precisa do conhecimento intelectual que a escola pode proporcionar.

Cabe à escola evoluir, pensar diferente também, inovando cada dia mais, estar atenta ao que está acontecendo na atualidade. A escola não pode mais pensar em modelos tradicionais, onde apenas era pensado em alfabetizar o aluno para o trabalho. É preciso proporcionar novos caminhos a esses alunos. A escola continua sendo o espaço onde todo indivíduo precisa se inserir para tomar posse de certos conhecimentos.

O professor precisa pensar em aulas reflexivas, onde permita ao aluno pensar diferente dos livros se assim desejar. A EJA precisa ir além da transmissão de conteúdos, é preciso ensinar o aluno a ir, além disso, possibilitando um novo rumo em sua vida.

O aluno da EJA precisa de autonomia, essa autonomia o professor pode dar ou tirar desse aluno, sendo assim todo e qualquer trabalho docente necessita de reflexão, é preciso pensar

diariamente no trabalho que está sendo exercido, se realmente está contribuindo para formação do educando.

São reflexões necessárias que devem ser feitas continuamente, pesquisando, fazendo buscas, se atualizando. Essa tarefa cabe ao professor, de proporcionar cada vez mais conhecimentos aos alunos, possibilitando uma melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

A socialização do saber escolar / Betty Oliveira (organizadora). - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 (Coleção polêmica do nosso tempo ; 17)

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://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=gh_conj_eja_direito_aprendizagem&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwgdDayBhBQEiwAXhMxtkfXSzRikCcduwhDPSch-urdb5HGfo9pWX_xxgSQyVEMg5yJycm0mRoCSbcQAvD_BwE

<https://www.humaitadigital.com.br/eja-e-empregabilidade/>

Prática e a didática sistêmica.

<https://www.isciweb.com.br/revista/1047-As-praticas-educativas-na-educao-de-jovens-e-adultos>

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DAS LUTAS

PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL AND THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF WRESTLING



PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

Graduação em Biomedicina pela Universidade de Santo Amaro (2004); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Desembargador Joaquim Cândido de Azevedo Marques.

RESUMO

O presente artigo tem por tema central as possibilidades de ensino-aprendizagem significativas escolares a partir da disciplina Educação física, tendo por recorte específico a prática da luta na dimensão das artes marciais, em suas diferentes dimensões de desenvolvimento global da criança, como lúdica, física, emocional, psicológica entre outras. Nesta esteira, a problemática da pesquisa é, como a luta se insere na dinâmica escolar da disciplina educação física enquanto atividade física de desenvolvimento global? O que leva ao objetivo de identificar as possibilidades de promoção da autonomia e da reflexão crítica a partir da prática de lutas. Finalmente, a metodologia da pesquisa parte da abordagem qualitativa de cunho indutivo, em que se situa o fenômeno em seu contexto próprio. Para tanto, recorreu-se à revisão da bibliografia a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como em obras completas de autores que trabalham com o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Lutas e Artes Marciais; Processos de Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Global.

ABSTRACT

The central theme of this article is the possibility of significant school teaching and learning from the subject of physical education, with a specific focus on the practice of fighting in the martial arts dimension, in its different dimensions of the child's global development, such as play, physical, emotional, psychological and others. In this vein, the research question is: how does fighting fit into the school dynamics of physical education as a physical activity for global development? This leads to the objective of identifying the possibilities for promoting autonomy and critical reflection through the practice of wrestling. Finally, the research methodology is based on an inductive qualitative approach, in which the phenomenon is placed in its own context. In order to do this, the bibliography was reviewed using scientific articles, master's dissertations and doctoral theses, as well as complete works by authors working on the subject.

KEYWORDS: School Physical Education; Wrestling and Martial Arts; Teaching-Learning Processes; Global Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto disciplina escolar extrapola as definições exclusivas concernentes a atividades físicas ou práticas esportivas. Imersa na seara da educação sistematizada, a Educação Física tem a responsabilidade de cumprir um papel formador integral, que tanto abarque aspectos do exercício físico na dimensão do desenvolvimento fisiológico e de preservação da saúde, quanto do desenvolvimento psíquico-emocional em suas diferentes possibilidades. Desta forma que se define aqui nestas reflexões, enquanto tema do presente trabalho, as possibilidades educativas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento a partir de atividades de lutas na esfera da educação física escolar.

Uma vez que a perspectiva que se assume aqui é de uma educação integral, o objetivo geral fica definido como sendo compreender as práticas de lutas associadas às artes marciais enquanto possibilitadora de desenvolvimento global de educandas e educandos em seu processo formativo enquanto cidadã ou cidadão ativo e responsável. Subsidiariamente, de forma a se alcançar o objetivo principal, tem-se por objetivos específicos o que se segue: apresentar as possibilidades de atividades da disciplina de Educação Física na perspectiva do desenvolvimento psicomotor da criança e outros aspectos, como o lúdico e o afetivo, referendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); compreender o boxe enquanto atividade física que abarca também aspectos emocionais, psicológicos e sociais; e finalmente, esmiuçar as regras e técnicas do boxe enquanto luta que pode ser desenvolvida nas atividades da disciplina da educação física na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem significativos e do desenvolvimento integral.

É importante que se pontue que a relevância do tema está para além da luta enquanto prática esportiva, mas sim na sua potencialidade de cumprir uma função de coesão social relevante. Todavia, a sua importância enquanto esporte não pode ser suprimida, e a intenção aqui também é essa, de oportunizar a familiarização com este esporte para além das concepções preconceituosas que o

definem como apenas violento. E aí que caímos em uma questão difícil para os educadores físicos em suas diferentes searas de atuação: as lutas na dimensão das artes marciais são uma modalidade esportiva pouco explorada nos cursos de bacharel e de licenciatura em educação física, o que acaba por limitar as possibilidades de intencionalidade destes profissionais em trabalhar com o esporte.

São raros os cursos de graduação em Educação Física, quer seja de licenciatura, quer seja de bacharelado, que possuam em sua grade curricular alguma disciplina, obrigatória ou optativa, relacionada às lutas, resultando em certo distanciamento do profissional de educação física do universo cultural das artes marciais (GONÇALVES JÚNIOR 2005, p. 131).

Ou seja, essa pouca atenção dispensada ao esporte é uma das justificativas para que nos engajássemos nesse tema, haja vista tanto sua importância enquanto esporte, quanto atividade de interação e relações sociais.

Daí então que se pode ter como problemática norteadora das investigações, primeiramente, quais as verdadeiras potencialidades educativas que permeiam as lutas enquanto esporte? E secundamente, mas não menos importante, como as artes marciais podem cumprir uma função social a partir de práticas correlacionadas com atividades próprias da disciplina educação física?

Destarte, a metodologia será a revisão da literatura especializada, a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho indutivo e pautada nos procedimentos de análise sociointeracionistas. Neste sentido, a perspectiva em primeiro plano é de entender o fenômeno em sua dinâmica social, em seu contexto próprio, o que nos remete a considerar os sujeitos constituídos nas interações sociais, ou seja, em sua trajetória sócio-histórica e por meio de suas vivências. Assim, buscou-se a bibliografia a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como, em obras completas de autores que trabalham com o tema.

ENSINO E APRENDIZAGENS POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ATIVIDADES FÍSICAS NA PERSPECTIVA COGNITIVA, LÚDICA E AFETIVA

A prática esportiva é essencial e constituinte das organizações sociais pelo fato que não existe relato na História período ou localidade em que não conste a brincadeira, o jogo e a prática esportiva. E assim o é em decorrência do seu aspecto recreativo e da ludicidade, além do aspecto competitivo, que estabelece paralelo com a própria realidade naquilo concernente ao alcance de situações de sucesso ou mesmo situações de frustração (HUIZINGA, 2010). Além disso, é importante ressaltar o aspecto democrático do jogo, que em ambiente escolar, ganha vultuosidade. Percebe-se, porém, que este aspecto democrático está associado aos princípios lúdicos e afetivos da prática esportiva. Por outro lado, em seus princípios competitivos, marcadamente na contemporaneidade, abandona-se essa fundamentação democrática, o que revela ser uma ameaça aos fundamentos pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem próprios da escola, que antes de qualquer coisa precisa ser inclusivo, democrático, reflexivo e emancipador.

Daí então que o professor de Educação Física, cumprindo a função de ensino de uma dada modalidade, não deve se restringir ao seu caráter técnico, tático e burocrático concernente às regras. Deve tratar a modalidade em sua completude, na medida em que oportunize ao aprendiz disponibilizar daquela prática de forma integral e que melhor atenda as suas demandas. A prática

esportiva na escola está condicionada às considerações do sujeito em sua subjetividade, assim como, no atrelamento deste sujeito ao mundo social. Um desses aspectos é levantado por Crum:

[...] partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento (CRUM, 1993, p. 143).

Nessa esteira, a Educação Física na escola deve romper com a tradição que pautou sua origem nesse ambiente de estar atrelada a aspectos médicos e militares. É importante sim o reconhecimento dos aspectos correlacionados à saúde, à concentração e à disciplina no desenvolvimento de certas atividades, mas aqueles aspectos que se apresentam mais importantes são o da cooperação, da empatia, da psicomotricidade e da ludicidade. E aqui é que o ensino de modalidades esportivas em ambiente escolar está também sob a égide da informalidade, em que regras podem ser alteradas conforme o interesse, sempre na dimensão inclusiva, e que a perspectiva de resolução de problemas de forma cooperativa vem antes dos princípios competitivos. Essa contextualização ainda fomenta a autonomia de educandas e educandos, tanto para se alcançar objetivos particulares, quanto coletivos de grupo (DARIDO, 2003). Portanto, é um equívoco a concepção da disciplina Educação Física em uma dimensão de rendimento considerado satisfatório e da identificação de crianças talentosas e com bons resultados como possíveis atletas, o que retiraria o caráter originário do professor de Educação Física enquanto educador e o colocaria em uma condição de treinador.

Essa concepção de ensino de uma modalidade e da prática esportiva na escola reconhece a Educação Física não enquanto um recurso de formalização de códigos, regulamentos e regras na única possibilidade de formação de atletas de alto rendimento. Mas antes, a Educação Física escolar enquanto uma disciplina que proporciona a introdução no mundo esportivo, além de disciplina essencial para a formação e desenvolvimento de aspectos cognitivos, psicológicos e psicomotores. Entretanto, faz-se necessário pontuar que a ideia de disciplina aqui manifestada está muito mais próxima da concepção de planejamento e concentração. É de suma importância que se faça tal distinção, pois em termos da escola tradicionalista, pensa-se a disciplina como ferramenta de controle e dominação, quando na verdade, a escola deve se orientar em sentido contrário, do libertarismo e da emancipação do sujeito. E nessa esteira, disciplina na prática esportiva em ambiente escolar concorre, incondicionalmente, assim como toda e qualquer atividade escolar, para o alcance desse objetivo libertário e emancipador. E ainda, essa formação e desenvolvimento do sujeito mediado a todo tempo pela ludicidade e afetividade. Tema este que exige uma pausa para mais um parêntese: nesta exposição, aborda-se as práticas pedagógicas na perspectiva da afetividade, pois ao se falar em aprendizagens e desenvolvimento, está se falando também de afetividade, visto que aprendizagens conscientes só acontecem se o sujeito quiser; e o querer é um efeito da motivação, a qual se apresenta no despertar das emoções, que são expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações e sentimentos. De forma menos complexa, está se afirmando que o educador físico ao se propor a participar de processos de ensino-aprendizagem, deve encontrar recursos que leve educandas e educandos a quererem aprender, o que significa atuar na perspectiva da afetividade, emoção e motivação.

Neste sentido, Murcia (2005) faz referência à importância do jogo e brincadeiras de forma geral, no desenvolvimento humano e no processo de construção e reafirmação das culturas:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É

uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido á cultura dos povos, a sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, a arte, a língua, a literatura, aos costumes, a guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos. Dentre todas as contribuições ofertadas ao desenvolvimento do ser humano, o jogo possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado e entre estas se destaca um aspecto fundamental que é a socialização, onde através das quais os indivíduos constroem seu leque de conhecimentos mediatizadas pelas relações que estabe

Assim então que entramos mais diretamente no valor que as práticas lúdicas assumem no processo de ensino-aprendizagem de modalidades esportivas, uma vez que este processo é um momento de apropriação cultural, de reafirmação enquanto sujeito e, além do que, um exercício cognitivo árduo, que exige grande dispêndio de energia e atenção do educando. Paralelamente ao esforço cognitivo, é sabido que as exigências emocionais e psicológicas também são consideráveis importantes nesse movimento, desempenhando papel também fundamental no processo de aquisição de conceitos e desenvolvimento global (VYGOTSKY, 1991).

Nesta medida, ter o artefato da brincadeira, e da ludicidade em geral, como mediador de toda esta atividade mental pode ser de valia imensurável. Ainda não foi possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas práticas e atividades lúdicas sejam absolutamente mais efetivos na produção deste sucesso escolar. Entretanto, já se é possível afirmar que seja um mecanismo facilitador de grande importância, até mesmo porque pode-se considerar que as escolhas e os interesses manifestados e desenvolvidos pelas pessoas mantêm íntima ligação com seu estado emocional envolvido no processo; e como já é amplamente demonstrado por diversas linhas de estudos, a emoção é inerente às articulações afetivas, que por sua vez, apresenta-se efetivamente nas práticas lúdicas (PIAGET, 1976).

É por meio dessa dinâmica que a criança se insere no mundo. Por meio da brincadeira que os significados do mundo são compreendidos; e no momento seguinte, esses mesmos significados são ressignificados, num processo tanto de reflexão crítica do que já está posto, da cultura tradicional, quanto também na inserção e compartilhamento das práticas culturais tradicionais, que, ao fim e ao cabo, é um movimento de preservação da cultura, do imaginário coletivo, mas também de transformação das práticas culturais e da própria vida cotidiana.

Em toda esta dinâmica que a prática da brincadeira possibilita é que a criança consegue superar aqueles limites que tradicionalmente se atribuem às crianças; é nestes momentos que ela consegue extravasar a sua realidade, tipicamente considerada infantil, instigando o seu autoconhecimento e o desenvolvimento de sua consciência. Isso porque é na brincadeira que se desafia, que se apresenta problemas a serem solucionados por meio do exercício da reflexão crítica. Na mesma medida, no enfrentamento de todos esses desafios que se impõem, é que a criança tem contato mais verossímil com a realidade do adulto, ou seja, pode-se dizer que seja um momento de inserção social. Com o faz de conta e com a imaginação traz para seu contexto infantil normatizações sociais que lhes serão úteis enquanto cidadãos. Mais uma vez, esse exercício de trazer a realidade do adulto para o seu contexto infantil, também contribui para o desenvolvimento da sua imaginação e de seu processo criativo (VYGOTSKY, 1991).

Desta conceituação preliminar, considera-se então que os aspectos lúdicos da vida têm significado fundamental para o ser humano, e esses aspectos, significados e as próprias manifestações de práticas lúdicas vão se transformando à medida que o sujeito amadurece. Percebendo essa

diferenciação e transformação na manifestação dos aspectos lúdicos na vida do sujeito, que Piaget foi capaz de identificar os três grandes tipos de estruturas mentais durante esse processo de desenvolvimento dos aspectos lúdicos, que resumindo o exposto até aqui são: o exercício, o símbolo e a regra. Nos primórdios da existência do sujeito, no período sensório-motor, a primeira manifestação do brincar refere-se aos estímulos do exterior sobre o sujeito, sendo o jogo de exercício, o qual não carrega nenhum significado simbólico e nem possui uma técnica lúdica específica, o qual, a finalidade é o próprio prazer do movimento ou funcionamento. Desta forma, define-se pela repetição de um dado exercício e/ou atividade pelo simples prazer imediato, cuja finalidade é a adaptação. Percebe-se que em um primeiro momento, as repetições do exercício não podem ser definidas enquanto uma prática lúdica, antes, apenas a criança só o faz para tentar compreender e adaptar-se àquele momento e evento específico; mas durante esse percurso, a criança pode perceber certo prazer nessa repetição, daí então, transformando o simples movimento em um jogo.

Esses aspectos influenciam diretamente no fator físico no corpo em geral. Ao se propor o movimento do corpo, a percepção do espaço e o reconhecimento do outro, o psicomotricidade está atuando diretamente nos músculos e no corpo como um todo, exigindo e gerando assimilação de novas informações, remetendo a novas aprendizagens. "O movimento para a criança significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos das mímicas faciais e interação usando fortemente o apoio do corpo" (BRASIL, 1998, p. 18). E na mesma medida, de forma não tão evidente, os movimentos corpóreos ligados aos estímulos cerebrais, também contribuem para a identidade cultural do sujeito, uma vez que está se produzindo conhecimentos compartilhados, sensações em comum; estímulos de determinados movimentos, compartilhados pelo grupo e ligados às especificidades culturais situadas, alinhado com as necessidades e interesses do grupo.

O exercício físico e atividades psicomotoras, enquanto movimento corpóreo é uma necessidade extremamente significativa, através do qual se investiga, se descobre, se brinca; a afetividade essencial na atribuição de significado às coisas e ao processo de ensino-aprendizagem, além do que, é a afetividade que mobiliza as atividades do sistema cognitivo. É a partir das escolhas afetivas-emocionais que se prepara o campo do cognitivo para receber novas informações e aprendizagens.

AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DO DAS LUTAS

A prática de lutas na disciplina Educação Física insere-se justamente no que viemos discorrendo até aqui, apresentando-se enquanto uma atividade física bastante completa que atende critérios psicomotores, afetivos, normativos de regras, emocionais etc., e nesse sentido, é um esporte ou atividade física tão importante nos processos de ensino aprendizagem quanto qualquer outra. Isso porque, não deve ser entendido violento, antes enquanto uma luta que opera na chave dos jogos de regras, o que significa mobilização dos aspectos cognitivos, emocionais e físicos. "[...] devemos ter consciência de que a atividade física das lutas não é nem nociva nem virtuosa em si, ela transforma-se segundo o contexto. A luta na universidade, na escola, ou em qualquer outro local, torna-se o que dela a fazemos [...]" (GONÇALVES JÚNIOR, 2003, p. 75).

Tais aspectos preliminares evidenciam que a luta pertence à seara dos jogos de regras e por utilizar-se essencialmente do aspecto físico, fomenta a valorização da cultura do corpo em seus aspectos lúdicos e esportivo, sendo uma responsabilidade que também pertence à escola. Obviamente que não reduzindo a aspectos competitivos, mas sim da cooperação, respeito ao adversário, empatia e assim por diante (BRACHT, 1999).

Esses aspectos principais mencionados acima são enfatizados nos PCN: “As lutas em que o oponente deve ser subjugado, com técnicas e estratégias de equilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 1997, p. 70). É inegável que as artes marciais apresentam alguns aspectos de violência, mas indubitavelmente não se trata de violência na intencionalidade de ferir, antes, o que deve ser enfatizado são os aspectos técnicos e estratégicos, o que leva à conceituação do oponente enquanto adversário e não inimigo e que na condição de um esporte na perspectiva educativa escolar proporciona uma infinidade de significações importante nas aprendizagens e constituição da subjetividade e personalidade. “A Educação Física escolar deve oferecer oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1997, p. 24).

No mesmo sentido, complementa Darido (2012, p. 62):

Esses conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar.

Um outro aspecto que é amplamente ressaltado por pesquisadores da área (DARIDO, 2012) é a confluência de descargas hormonais proporcionada pela prática de lutas, acarretando uma sensação ímpar de satisfação. Isso acontece justamente por conta desta atividade envolver diferentes aspectos, dentre os quais o competitivo, o físico, especialmente da força, estratégia e técnica, e o emocional. Pesquisas sugerem que estes são aspectos muito atrelados ao instinto, daí decorrendo o intenso sentimento de satisfação. “[...] em nenhuma outra prática esportiva há a possibilidade de impor a resistência física contra o adversário de maneira explícita e legal (permitida perante as regras do esporte)” (DARIDO, 2012, p. 71). Ou seja, envolve o próprio instinto de sobrevivência.

Ilustrativamente, vejamos algumas possibilidades de regras do boxe que podem evidenciar outros aspectos de aprendizagens e desenvolvimento:

As categorias são divididas por idade: masculino e feminino, de dezenove a quarenta anos são boxeadores de Elite; de dezessete e dezoito anos, boxeadores Juvenis; quinze e de dezesseis, boxeadores Cadetes;

Protetor Bucal deve ser usado pelos boxeadores, não podendo ser vermelho;

Luvas de dez onças para todas as categorias das mulheres e homens até a categoria 64kg a partir dela, luvas de doze onças devem ser utilizadas;

Protetor de cabeça, para mulheres, cadetes e juvenis;

Em todas as competições masculino e feminino elite e Juvenil masculino e feminino, os combates devem ter a duração de três (3) rounds, de três (3) minutos, com um minuto de descanso.

Tratando-se de ambiente escolar, as regras consideradas oficiais podem sofrer alterações. As alterações na verdade são até desejáveis, uma vez que demonstra aos educandos as possibilidades

de flexibilização de modo a atender as singularidades das diferentes crianças. Mas o que se busca evidenciar com esse exemplo de regras é que o boxe é uma atividade esportiva intensa que proporciona desenvolvimento físico, cardíaco, motor, capacidade pulmonar entre outros aspectos, que são aspectos de devem ser trabalhados na Educação Física escolar, mas sempre na perspectiva dos processos de ensino aprendizagem apresentados no capítulo anterior e somente em um segundo momento, enquanto possibilidade de esporte competitivo ou profissional de alto rendimento.

A vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade; vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para as resoluções de problemas em situações de luta (técnica e tática individual aplicada aos fundamentos de ataque e defesa); vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva (BRASIL, 1997, p. 37).

Ou seja, a função da escola nesse momento é de apresentar diferentes possibilidades de atividade física, conjuntamente com a reflexão crítica acerca das atividades, oportunizando às educandas e aos educandos escolhas autônomas (JÚNIOR; SANTOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se assim que a prática esportiva em suas diferentes dimensões se revela enquanto elemento integrador cultural da sociedade. E nesse sentido, em ambiente de conhecimento sistematizado como é a escola, o professor de Educação Física carrega uma responsabilidade importante no processo de desenvolvimento global de educandas e educandos, mais especificamente, tratando-se de modalidades esportivas, no desenvolvimento psicomotor, reconhecimento e desenvolvimento dos princípios de cooperação e, também, do esporte enquanto mecanismo de alívio das tensões e responsabilidades do cotidiano. Ou seja, a prática esportiva na condição de recurso para manutenção da saúde, mas também enquanto artefato recreativo e de difusão de cultura.

Desta forma, a Educação Física em ambiente escolar primeiro insere-se na dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e sua integralidade e de desenvolvimento global de educandas e educandos. Mas complementarmente, é a disciplina privilegiada na inserção destas mesmas educandas e educandos na sociedade no que concerne ao conhecimento do corpo em suas diferentes dimensões. E a partir desse conhecimento do corpo, da espacialidade, da motricidade, a reflexão sobre regras, disciplina, concentração. E decorrente disso, possibilidades de satisfação pessoal, tanto no que concerne à prática de alguma modalidade esportiva de forma recreativa, quanto em eventual profissionalização.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/>

[v1948a05.pdf](#)>. Acesso 07 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília (DF): MEC/ SEF; 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília (DF): MEC/ SEF; 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2013.

CRUM, B. **A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão**. Boletim SPEF, nº 7/8, p.133-148, 1993

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <https://acervo-digital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf> Acesso 19 jan. 2024.

GONÇALVES JÚNIOR, L; DRIGO, A. J. **A já regulamentada profissão Educação Física e as artes marciais**. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 7, n. 2, p. 131-132, 200. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n2/GocalvesJr.pdf>>. Acesso 19 jan. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CONTRIBUIÇÃO DE CARL GAUSS PARA A MATEMÁTICA

CARL GAUSS'S CONTRIBUTION TO 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 Gauss 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 Gauss 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, Gauss, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. As contribuições de Gauss não só resolveram problemas antigos, mas também abriram novos horizontes para a pesquisa matemática e científica, confirmando seu status como um dos maiores gênios da história.

Palavras-chave: Carl Gauss; Matemática; Teoria dos Números; Geometria; Análise

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, GAUSS'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 GAUSS'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 HYPOTHESIZED THAT A MORE COMPREHENSIVE AND IN-DEPTH VIEW OF THE SUBJECT WILL BE OBTAINED, PROVIDING SUBSIDIES FOR PROFESSIONAL PRACTICE AND FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL POLICIES. THIS WORK DEALS WITH 3 PREVIOUSLY DETERMINED THEMATIC AXES, GAUSS, MATHEMATICS AND TEACHING AND LEARNING, AND THE METHODS EMPLOYED INVOLVED CARRYING OUT THIS RESEARCH WITH A QUALITATIVE APPROACH. ITS PROCEDURAL DESCRIPTION IS BIBLIOGRAPHICAL. GAUSS'S CONTRIBUTIONS NOT ONLY SOLVED OLD PROBLEMS, BUT ALSO OPENED UP NEW HORIZONS FOR MATHEMATICAL AND SCIENTIFIC RESEARCH, CONFIRMING HIS STATUS AS ONE OF THE GREATEST GENIUSES IN HISTORY.

KEYWORDS: CARL GAUSS; MATHEMATICS; NUMBER THEORY; GEOMETRY; ANALYSIS

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 Gauss 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 Gauss 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, Gauss, 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

Carl Gauss demonstrou habilidades matemáticas extraordinárias desde jovem. Aos 10 anos, ele impressionou seu professor ao somar rapidamente uma série aritmética de 1 a 100. Gauss continuou a mostrar talentos excepcionais, e sua educação foi apoiada pelo Duque de Brunswick, permitindo-lhe frequentar a Universidade de Göttingen. Durante sua vida acadêmica, Gauss realizou descobertas significativas que estabeleceram sua reputação como um dos maiores matemáticos de todos os tempos.

Uma das primeiras e mais famosas contribuições de Gauss foi a prova do Teorema Fundamental da Álgebra. Este teorema, que afirma que todo polinômio não constante de uma variável com coeficientes complexos possui pelo menos uma raiz complexa, foi demonstrado por Gauss em sua tese de doutorado em 1799. Segundo Burton (2010), a abordagem rigorosa de Gauss à prova marcou uma nova era na matemática, estabelecendo padrões elevados para rigor e precisão nas demonstrações matemáticas. Gauss não apenas provou a existência dessas raízes, mas também mostrou como elas poderiam ser encontradas, introduzindo conceitos que são a base da análise complexa moderna.

Sendo assim, o Teorema Fundamental da Álgebra é enunciado de forma que todo polinômio não constante com coeficientes complexos tem pelo menos uma raiz complexa. Isso implica que um polinômio de grau (n) pode ser fatorado em (n) fatores lineares complexos. Por exemplo, um polinômio de grau dois, como $(P(x) = ax^2 + bx + c)$, onde (a) , (b) e (c) são números complexos, terá exatamente duas raízes complexas. De forma mais geral, se considerarmos um polinômio de grau (n) da forma $(P(x) = a_nx^n + a_{n-1}x^{n-1} + \dots + a_1x + a_0)$, onde os coeficientes (a_0, a_1, \dots, a_n) são números complexos, podemos afirmar que esse polinômio terá (n) raízes complexas (algumas das quais podem ser repetidas).

A principal consequência deste teorema é garantir a solvabilidade das equações polinomiais no campo dos números complexos. Isso significa que, independentemente do grau do polinômio, sempre haverá (n) soluções complexas correspondendo ao grau do polinômio. Essa certeza de que todo polinômio possui raízes complexas é fundamental para muitas áreas da matemática, pois permite

a fatoração completa dos polinômios e, conseqüentemente, a resolução de equações algébricas complexas.

Além disso, o Teorema Fundamental da Álgebra tem implicações profundas no campo da análise complexa e na teoria dos números. Ele fornece uma base sólida para o estudo de funções analíticas e suas propriedades, além de desempenhar um papel crucial na teoria das equações diferenciais e na topologia. Em termos práticos, as soluções polinomiais são aplicadas em diversas disciplinas, incluindo física, engenharia, economia e ciências da computação, onde a modelagem e a resolução de problemas frequentemente envolvem equações polinomiais.

A compreensão e aplicação deste teorema também facilitam o desenvolvimento de métodos numéricos para encontrar raízes de polinômios, o que é essencial em muitos algoritmos computacionais. Em resumo, o Teorema Fundamental da Álgebra não apenas assegura a existência de soluções para equações polinomiais, mas também fornece as ferramentas necessárias para explorar e aplicar essas soluções em uma ampla variedade de contextos matemáticos e práticos.

Já na teoria dos números, Gauss fez inúmeras contribuições fundamentais. Em 1801, ele publicou "Disquisitiones Arithmeticae", uma obra monumental que sistematizou e expandiu o conhecimento existente sobre números inteiros. Este trabalho introduziu conceitos importantes como congruências, a lei da reciprocidade quadrática e a teoria das formas quadráticas. Conforme Hardy e Wright (2008), "Disquisitiones Arithmeticae" não só consolidou a teoria dos números como uma disciplina rigorosa, mas também inspirou gerações de matemáticos a explorar novas direções na pesquisa matemática. A lei da reciprocidade quadrática, por exemplo, foi uma das maiores realizações de Gauss, proporcionando uma profunda compreensão das propriedades dos números primos e suas relações.

"A matemática é a rainha das ciências, e a teoria dos números é a rainha da matemática" (STEWART, 2016, p. 16).

Há de se considerar que um dos conceitos mais básicos e importantes na teoria dos números é o de número primo. Números primos são aqueles maiores que 1 que não têm divisores positivos além de 1 e de si mesmos. Eles são considerados os blocos de construção dos números inteiros, pois qualquer número inteiro maior que 1 pode ser fatorado unicamente como um produto de números primos, um fato conhecido como o Teorema Fundamental da Aritmética (HARDY; WRIGHT, 2008).

Outra área central na teoria dos números é a resolução de equações diofantinas, que são equações polinomiais onde se busca soluções inteiras ou racionais. Há de se saber também que um exemplo clássico é a Equação de Fermat, que afirma que não existem três números inteiros positivos a , b e c que satisfaçam $a^n + b^n = c^n$ para $n > 2$. Este problema,

conhecido como Último Teorema de Fermat, permaneceu sem solução por mais de 350 anos até ser finalmente provado por Andrew Wiles em 1994 (SINGH, 1997).

A teoria dos números também se estende a números algébricos e números transcendentos. Números algébricos são aqueles que são raízes de polinômios com coeficientes inteiros, enquanto números transcendentos não satisfazem nenhuma equação polinomial dessa forma. A prova de que e e π são transcendentos foram marcos importantes na matemática (BAKER, 1975).

Além disso, a teoria dos números aborda a distribuição dos números primos. Um dos teoremas mais significativos neste campo é o Teorema dos Números Primos, que descreve a distribuição assintótica dos números primos. Ele afirma que a quantidade de números primos menores que um número n é aproximadamente $n/\log(n)$. Este resultado foi provado independentemente por Jacques Hadamard e Charles Jean de la Vallée Poussin em 1896 (TENENBAUM, 2015). A criptografia moderna também se baseia fortemente na teoria dos números. Algoritmos criptográficos como RSA dependem da dificuldade de fatorar grandes números inteiros em seus fatores primos. Isso cria um elo direto entre a teoria dos números e a segurança digital, mostrando como ideias puramente teóricas podem ter aplicações práticas significativas (RIVEST; SHAMIR; ADLEMAN, 1978).

Gauss também teve um impacto significativo na geometria e na geodesia. Em 1827, ele publicou "Disquisitiones Generales Circa Superficies Curvas", onde introduziu a ideia de curvatura gaussiana, uma medida intrínseca da curvatura de uma superfície que independe da sua imersão no espaço tridimensional. Este conceito revolucionou a geometria diferencial e teve profundas implicações na teoria da relatividade geral de Einstein, conforme exposto por Spivak (1999). A curvatura gaussiana permitiu uma nova forma de entender superfícies e suas propriedades intrínsecas, influenciando a geometria riemanniana e, eventualmente, a física teórica.

O teorema demonstra que a curvatura gaussiana de uma superfície é uma propriedade intrínseca, ou seja, não depende da forma como a superfície é imersa no espaço tridimensional (GAUSS, 1827).

A palavra "egregium" em latim significa "notável" ou "extraordinário", refletindo a importância e a singularidade deste resultado. O Teorema Egregium afirma que as duas superfícies são isométricas, ou seja, se há uma correspondência de ponto a ponto que preserva as distâncias entre pontos, então suas curvaturas gaussianas são iguais. Em outras palavras, a curvatura gaussiana é preservada sob deformações que não alteram a métrica intrínseca da superfície (GUGGENHEIMER, 1977).

Vale mencionar que um aspecto crucial do Teorema Egregium é que ele estabelece a curvatura como uma característica que pode ser determinada inteiramente a partir de medições feitas sobre a própria superfície, sem referência ao espaço ambiente. Isso significa que propriedades geométricas importantes de uma superfície podem ser estudadas e compreendidas sem necessidade de visualizá-

la no espaço tridimensional. Este insight foi revolucionário e abriu novas direções para o estudo da geometria e da topologia (SPIVAK, 1979).

Além disso, o Teorema Egregium tem implicações profundas na física, especialmente na teoria da relatividade geral de Albert Einstein. A relatividade geral descreve a gravidade como a curvatura do espaço-tempo, e a compreensão de que a curvatura é uma propriedade intrínseca das superfícies foi crucial para o desenvolvimento desta teoria. Assim, o trabalho de Gauss na geometria diferencial estabeleceu a base matemática necessária para as teorias modernas da física (KLINE, 1972).

O impacto do Teorema Egregium de Gauss estende-se também à engenharia e às ciências aplicadas, onde a análise de superfícies e suas propriedades intrínsecas é fundamental para o design e a análise estrutural. Por exemplo, na engenharia civil e na arquitetura, a compreensão da curvatura de superfícies ajuda no projeto de estruturas eficientes e resistentes (DO CARMO, 2016).

Além do mais, Gauss realizou trabalhos práticos em geodesia, desenvolvendo métodos para medir com precisão grandes áreas da superfície terrestre. Ele trabalhou no levantamento geodésico do Reino de Hanover, aplicando seus conhecimentos matemáticos para melhorar a precisão das medições terrestres. Sua colaboração com Wilhelm Weber na criação do telégrafo eletromagnético exemplifica sua capacidade de aplicar teorias matemáticas a problemas práticos, mostrando como suas ideias transcenderam a matemática pura e impactaram diretamente a tecnologia da época.

Na análise, Gauss fez contribuições significativas através de seu trabalho com séries infinitas, integrais e a teoria dos erros. Ele desenvolveu o método dos mínimos quadrados, uma técnica estatística essencial para o ajuste de dados experimentais, que ainda é amplamente utilizada hoje. De acordo com Boyer (1991), a abordagem de Gauss à análise e suas contribuições à teoria dos erros foram fundamentais para o desenvolvimento da estatística moderna e da análise numérica. O método dos mínimos quadrados é uma das técnicas mais importantes na estatística e na ciência dos dados, usada para ajustar modelos a dados observacionais de maneira a minimizar a soma dos quadrados dos erros.

Desta forma, vale mencionar que uma série infinita é a soma de uma sequência infinita de termos. Um exemplo clássico é a série geométrica, onde cada termo é uma fração constante do termo anterior. O estudo das séries infinitas é crucial para o desenvolvimento do cálculo e da análise matemática. Como expressa Stewart (2012), "as séries infinitas são ferramentas poderosas para representar funções e resolver equações diferenciais". Um exemplo notável é a série de Taylor, que aproxima funções suaves por polinômios infinitos. A convergência de séries infinitas é um aspecto essencial de seu estudo. Uma série infinita $\sum a_n$ é dita convergente se a soma parcial $S_N = \sum_{n=0}^N a_n$ tende a um limite finito à medida que $N \rightarrow \infty$. O teste da razão e o teste da raiz são métodos comuns para determinar a convergência de uma série (RUDIN, 1976).

A integral é um conceito central no cálculo e análise, generalizando a noção de soma para uma quantidade contínua. As integrais podem ser definidas de várias formas, sendo as mais comuns as integrais de Riemann e de Lebesgue. Como Thompson e Gardner (2008) apontam, "a integral de Riemann é fundamental para a compreensão de áreas sob curvas e volumes de sólidos de revolução". A integral definida de uma função f de a a b é interpretada como a área sob a curva $y=f(x)$ entre os pontos $x = a$ e $x = b$. Este conceito é amplamente utilizado em física para calcular trabalho, energia, e em economia para calcular excedentes de consumidores e produtores (STEWART, 2012).

A teoria dos erros lida com a quantificação e análise das incertezas em medições. Cada medida possui uma incerteza inerente devido às limitações instrumentais, ambientais e humanas. A compreensão e minimização desses erros são cruciais para garantir a precisão e a confiabilidade dos resultados experimentais. Como afirmam Bevington e Robinson (2003), "a teoria dos erros é essencial para a interpretação de dados experimentais e a obtenção de conclusões válidas". Na prática, os erros podem ser classificados em sistemáticos e aleatórios. Erros sistemáticos são aqueles que se repetem em cada medição devido a um viés no equipamento ou no procedimento, enquanto erros aleatórios são causados por flutuações imprevisíveis no processo de medição. A análise estatística, incluindo o uso de médias, desvio padrão e distribuições de probabilidade, é fundamental para a teoria dos erros, permitindo uma estimativa mais precisa das grandezas medidas e uma avaliação da incerteza associada a essas medições (TAYLOR, 1997).

Além de suas descobertas matemáticas, Gauss fez contribuições importantes para a física teórica. Ele trabalhou na teoria do magnetismo e desenvolveu a Lei de Gauss, uma das quatro equações de Maxwell que formam a base do eletromagnetismo clássico.

A Lei de Gauss para o magnetismo afirma que o fluxo magnético total através de uma superfície fechada é igual a zero. Em termos matemáticos, essa lei é expressa pela equação $\nabla \cdot \mathbf{B} = 0$, onde \mathbf{B} é o campo magnético (JACKSON, 1999).

Esta lei implica que não existem monopolos magnéticos isolados, ou seja, nunca se observou um polo norte sem um polo sul correspondente e vice-versa. Cada polo norte é sempre acompanhado por um polo sul, formando um dipolo magnético. Isso contrasta com as cargas elétricas, que podem existir isoladamente como cargas positivas ou negativas (PURCELL; MORIN, 2013).

A Lei de Gauss para o magnetismo pode ser visualizada considerando-se um ímã de barra. Se desenharmos linhas de campo magnético ao redor do ímã, veremos que as linhas saem do polo norte e entram no polo sul, formando um loop contínuo. Quando calculamos o fluxo magnético através de uma superfície fechada ao redor do ímã, as linhas de campo que entram na superfície são balanceadas pelas que saem, resultando em um fluxo líquido de zero (GRIFFITHS, 2017).

Além disso, a Lei de Gauss para o magnetismo tem um papel crucial na formulação teórica de novos materiais magnéticos e no estudo de fenômenos como a magnetorresistência gigante e o efeito

Hall quântico, que têm importantes aplicações tecnológicas (CHANG; NAGEL, 2005). Esses avanços demonstram como os princípios estabelecidos por Gauss continuam a influenciar e orientar pesquisas inovadoras no campo da física e da engenharia.

Como observa Kline (1972), as contribuições de Gauss para a física não só ilustram sua versatilidade como cientista, mas também destacam a importância da matemática na compreensão dos fenômenos naturais. Gauss também contribuiu significativamente para a teoria potencial, estudando campos gravitacionais e eletromagnéticos e fornecendo insights que seriam fundamentais para o desenvolvimento da física teórica no século XIX e além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carl Gauss é uma figura central na história da matemática, cujas contribuições abrangem uma ampla gama de disciplinas e continuam a influenciar o campo até hoje. Seu trabalho na teoria dos números, na geometria diferencial, na análise e na física teórica estabeleceu novos padrões de rigor e inovação. O legado de Gauss, caracterizado por sua abordagem metódica e suas descobertas revolucionárias, permanece uma inspiração para matemáticos e cientistas em todo o mundo. As contribuições de Gauss não só resolveram problemas antigos, mas também abriram novos horizontes para a pesquisa matemática e científica, confirmando seu status como um dos maiores gênios da história.

REFERÊNCIAS

BAKER, A. **Transcendental Number Theory**. Cambridge University Press, 1975.

BOYER, C. B. **A History of Mathematics**. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, 1991.

BURTON, D. M. **The History of Mathematics: An Introduction**. 7th ed. New York: McGraw-Hill, 2010.

CARMO, M. P. **Geometria Diferencial de Curvas e Superfícies**. 2. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2016.

CHANG, A. M.; NAGEL, S. R. **The Colossal Magnetoresistance of Manganites**. Annual Review of Materials Research, v. 35, p. 407-452, 2005.

FLEISCH, D. **A Student's Guide to Maxwell's Equations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GAUSS, C. F. **Disquisitiones Generales Circa Superficies Curvas**. Commentationes Societatis Regiae Scientiarum Gottingensis Recentiores, 1827.

GRIFFITHS, D. J. **Introduction to Electrodynamics**. 4. ed. Boston: Pearson, 2017.

GUGGENHEIMER, H. **Differential Geometry**. Dover Publications, 1977.

HARDY, G. H.; WRIGHT, E. M. **An Introduction to the Theory of Numbers**. 6th ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

JACKSON, J. D. **Classical Electrodynamics**. 3. ed. New York: Wiley, 1999.

KLINE, M. **Mathematical Thought from Ancient to Modern Times**. New York: Oxford University Press, 1972.

PURCELL, E. M.; MORIN, D. J. **Electricity and Magnetism**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

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**. Anchor Books, 1997.

SPIVAK, M. A **Comprehensive Introduction to Differential Geometry**. 3rd ed. Houston: Publish or Perish, 1999.

STEWART, I. **The Queen of Mathematics: A Historically Motivated Guide to Number Theory**. University of Oxford Press, 2016.

TENENBAUM, G. **Introduction to Analytic and Probabilistic Number Theory**. Cambridge University Press, 2015.

AS IMPLICAÇÕES E OS DESDOBRAMENTOS FUTUROS QUE AS TELAS PODEM GERAR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

THE IMPLICATIONS AND FUTURE DEVELOPMENTS THAT SCREENS CAN GENERATE FOR EARLY CHILDHOOD



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

Devido ao estilo de vida tecnológico, o uso precoce das telas por crianças menores de seis anos está se tornando mais comum entre as famílias. Este artigo visa mostrar as possíveis consequências que a tecnologia pode gerar no desenvolvimento infantil ao longo do tempo, enfatizando a importância do limite do tempo de tela no estilo de vida contemporâneo. Os resultados mostraram que o uso precoce das telas pode prejudicar o desenvolvimento cerebral e o aprimoramento das habilidades das crianças. Tanto os bebês quanto os pré-escolares podem experimentar problemas como ansiedade, perda de qualidade do sono, alterações visuais e comportamentais como resultado de hábitos tecnológicos familiares. Esse hábito foi visto fortalecido para preencher o tempo vago das crianças dentro de casa durante a pandemia de COVID-19 e como resultado do isolamento social. De acordo com os dados apresentados, concluiu-se que a introdução precoce do uso de tela em menores de seis anos pode prejudicar o desenvolvimento infantil e que, no mundo moderno, há um aumento no uso de aparelhos eletrônicos. Este artigo discute os efeitos potenciais do uso das telas e os limites de uso na primeira infância.

Palavras-chave: Exposição excessiva; Telas; Desenvolvimento Infantil; Consequências.

ABSTRACT

Due to the technological lifestyle, the early use of screens by children under the age of six is becoming more common among families. This article aims to show the possible consequences that technology can have on children's development over time, emphasizing the importance of limiting screen time in contemporary lifestyles. The results showed that early use of screens can damage children's brain development and skill development. Both babies and preschoolers can experience problems such as anxiety, loss of sleep quality, visual and behavioral changes as a result of family technology habits. This habit has been seen to be strengthened to fill children's spare time indoors during the COVID-19 pandemic and as a result of social isolation. According to the data presented, it was concluded that the early introduction of screen use in children under six can harm child development and that, in the modern world, there is an increase in the use of electronic devices. This article discusses the potential effects of screen use and the limits of use in early childhood.

Keywords: Excessive exposure; Screens; Child development; Consequences.

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital, incluindo smartphones, tablets, computadores e televisões, tornou-se uma presença constante na vida das crianças. Embora esses dispositivos ofereçam vantagens educacionais e de entretenimento, o uso excessivo pode ter impactos negativos no desenvolvimento infantil.

As telas, que antes estavam limitadas à televisão, se transformaram em dispositivos portáteis, móveis e de bolso no mundo moderno. Devido à sua facilidade de uso, logos, celulares, tablets e smartphones foram incorporados à vida cotidiana de indivíduos de várias faixas sociais e idades, incluindo crianças (NOBRE *et al.*, 2021).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2016) afirma que, os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento mental e cerebral de todas as crianças. Assim, as telas e a tecnologia não podem substituir a presença da mãe, pai ou familiar.

As vantagens e desvantagens da era digital são conhecidas. A vida cotidiana tem se tornado mais fácil com a ajuda da tecnologia, que oferece muitos benefícios que podem ser usados tanto para educação quanto para comunicação. Além disso, é essencial ter bom senso e acesso a informações confiáveis porque a tecnologia deixar as pessoas cada vez mais dependentes, incluindo crianças na faixa etária pré-escolar. Isso significa que os problemas não surgem da tecnologia em si, mas sim da maneira como as pessoas a usam (VILAÇA; ARAÚJO, 2016).

Dada a tecnologia neste cenário atual, o objetivo deste artigo é demonstrar os potenciais consequências que ela pode ter no desenvolvimento infantil ao longo do tempo e destacar o quão crítico é limitar o tempo de tela dentro de um estilo de vida contemporâneo.

Este artigo é relevante, pois a geração atual, que depende muito da tecnologia, expôs crianças e adolescentes a dispositivos eletrônicos, como celulares e tablets, desde cedo. Seja por meio de distração passiva ou uso excessivo por longos períodos, os pediatras, juntamente com os pais,

precisam fornecer orientação para evitar efeitos futuros, como mudanças comportamentais e aspectos visuais e auditivos que podem afetar os padrões de sono.

À medida que o tempo de exposição das crianças às telas aumenta, torna-se crucial compreender como isso impacta seu desenvolvimento em várias áreas. Portanto, este estudo é motivado pela necessidade de conscientizar sobre os riscos e benefícios da tecnologia e promover hábitos mais saudáveis.

CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A concepção da infância, que evoluiu ao longo dos anos, reflete mudanças nas percepções sobre o que significa ser criança e como a sociedade deve tratá-las. Antigamente, não havia uma distinção clara entre as fases da vida e as crianças eram tratadas como se fossem adultos em miniatura com expectativas precoces para assumir responsabilidades. Porém, com o passar dos séculos, essa visão sofreu transformações importantes (ARIÈS, 1981).

Durante a Idade Média, a infância era muitas vezes negligenciada como uma fase única da vida. As crianças, a partir de uma certa idade, eram vistas como adultos em miniatura e participavam de tarefas adultas, como o trabalho e o casamento. A mortalidade infantil era alta, o que também contribuiu para uma visão mais pragmática e menos sentimental da infância (MELO, 2020).

No entanto, a partir do século XVII, com o avanço das ideias iluministas e o desenvolvimento da pedagogia, começou a emergir uma concepção diferente da infância. Filósofos como Jean-Jacques Rousseau argumentaram que a infância era uma fase distinta e sagrada, onde o ser humano deveria ser protegido e educado adequadamente. Rousseau, em sua obra "Emílio, ou Da Educação", defendeu que as crianças têm uma natureza própria e precisam de um ambiente adequado para se desenvolverem moral, emocional e intelectualmente (ARIÈS, 1981).

No século XIX, com a revolução industrial e a urbanização, a infância passou a ser cada vez mais valorizada como um período de preparação para a vida adulta. A criação das escolas e a regulamentação do trabalho infantil foram passos importantes para reconhecer as necessidades específicas das crianças e protegê-las dos excessos da sociedade industrial (ARIÈS, 1981).

Para os autores Morais, Carvalho e Magalhães (2016), ao longo do século XX, a infância passou a ser vista de maneira ainda mais cuidadosa, com a psicologia infantil ganhando destaque através de figuras como Jean Piaget e Sigmund Freud. O conceito de desenvolvimento infantil tornou-se central nas discussões sobre educação e cuidados, reconhecendo que as crianças passam por diferentes estágios de crescimento e que cada fase tem suas particularidades.

Hoje, a infância é amplamente reconhecida como uma fase essencial e delicada, que requer cuidados, educação adequada e proteção. Os direitos das crianças são defendidos por legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. A sociedade contemporânea enxerga a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas também como um sujeito de direitos, com voz e participação ativa em questões que afetam sua vida.

Entende-se que a criança deve ser vista como um ser completo, inserido em um ambiente biopsicossocial. Além disso, a concepção de infância não é estática e evoluiu com o tempo devido a mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam a percepção das crianças. Por isso, é essencial aumentar a interdisciplinaridade nos estudos sobre a infância, considerando a criança como um sujeito com emoções, sentimentos, desejos e parte de uma cultura, e reconhecendo seu lugar em um contexto histórico e cultural (MENDONÇA, 2022).

Diante disso, há novos elementos na formação das crianças, principalmente devido às tecnologias que estão disponíveis em vários grupos sociais. As crianças estão envolvidas no mundo digital desde cedo, o que as torna mais fáceis de acessar informações, muitas vezes sem a supervisão de um adulto, expondo-as a efeitos que podem mudar suas experiências e vivências. Isso é particularmente verdadeiro nessa fase da vida das crianças (MENDONÇA, 2022).

Conforme destacado neste tópico, a concepção da infância passou por profundas transformações ao longo da história. Hoje, entendemos a infância como uma fase única e fundamental do desenvolvimento humano, que exige atenção, proteção e respeito. No entanto, apesar dos avanços, a concepção da infância enfrenta desafios na era contemporânea. O acesso desigual à educação, a pobreza, a violência e o uso excessivo de tecnologia são questões que continuam a impactar a infância em diferentes contextos. É crucial continuar a refletir sobre como proporcionar um ambiente saudável, seguro e estimulante para o pleno desenvolvimento das crianças.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil começa na vida intrauterina. Ao longo desse período, o corpo passa por mudanças frequentes, incluindo o desenvolvimento físico, a evolução cognitiva e o desenvolvimento psicossocial. O último envolve a construção de vínculos afetivos com os pais e/ou responsáveis, bem como a formação de habilidades de comportamento que ajudam a criança a se adaptar ao mundo em que vive (MIRANDA; RESEGUE; FIGUEIRAS, 2003).

O crescimento e desenvolvimento infantil, que está fortemente relacionado aos fatores ambientais, culturais e socioeconômicos, é um marcador importante da qualidade de vida da criança. Portanto, crianças que são mantidas em um ambiente considerado saudável, que inclui uma boa alimentação, cuidados médicos e saúde, tendem a se desenvolver bem (PAPALIA *et al.*, 2021).

O desenvolvimento do cérebro e da mente de uma criança está relacionado aos primeiros anos de vida, que se estendem dos primeiros anos de vida até a adolescência. Durante os três primeiros anos, o cérebro experimenta a fase de maior plasticidade, definida como a capacidade do cérebro de se adaptar às experiências vividas na infância e na adolescência. A falta de elementos que promovem o bom desenvolvimento durante a infância é um fator de risco e vulnerabilidade. Esses fatores impedem que a criança alcance seu potencial máximo e a colocam em risco para problemas que têm consequências duradouras. Portanto, a desnutrição, a exposição excessiva à tecnologia, os estímulos

estressantes e a exposição cerebral excessiva têm um efeito negativo no desenvolvimento da criança (PAPALIA *et al.*, 2021).

Os primeiros anos de vida são etapas cruciais da existência humana, pois são desenvolvidas habilidades que serão usadas ao longo da vida para manter um equilíbrio na interação com o mundo. A maturação das habilidades sociais e cognitivas é uma fase crucial do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento de estruturas cerebrais e a aquisição de habilidades que permitirão o aperfeiçoamento de habilidades mais complexas no futuro ocorrem durante essa fase, conhecida como primeira infância, que vai de 0 a 6 anos de idade. Essa fase é crucial devido à atividade cerebral intensa (MIRANDA; RESEGUE; FIGUEIRAS, 2003).

Crianças que se desenvolvem de forma saudável durante os primeiros anos de vida são capazes de se adaptar a novos ambientes e aprender novos conhecimentos, o que leva a um bom desenvolvimento escolar, pessoal, econômico e social. Portanto, uma base sólida para a vida de uma criança é criada por fatores como cuidados médicos, nutrição adequada, um ambiente familiar afetivo e seguro, relacionamentos estáveis e uma educação de alta qualidade.

Desde a gestação até os quatro primeiros anos de vida, o cérebro apresenta um crescimento significativo em termos de conexões neurais e neurológicas. Ao final do segundo ano, os principais marcos da cognição, parte motora e sensorial são alcançados, que é considerado o ponto alto do desenvolvimento e permite uma melhor aprendizagem. Por volta dos três anos, as crianças começam a desenvolver emoções consideradas mais complexas, como culpa, orgulho e vergonha, o que as ajuda a aprender a pensar por si mesmas (NOBRE *et al.*, 2021)

Assim, medidas preventivas são implementadas ao monitorar o desenvolvimento infantil. O Ministério da Saúde do Brasil lançou manuais técnicos em 1984 e 2002 para monitorar o crescimento e o desenvolvimento infantil usando fichas de acompanhamento do desenvolvimento, que ajudam a detectar e identificar problemas. Como as crianças estão em uma fase de vulnerabilidade da vida, o cuidado à saúde infantil é uma parte importante da atenção médica (GAIVA *et al.*, 2018).

O USO DE TELAS PELAS CRIANÇAS

Com a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente com o surgimento da internet, as formas de interação, aprendizado e aquisição de conhecimento têm mudado rapidamente, impactando profundamente a cultura e os contextos sociais.

No entendimento de Oliveira (2017, p. 10), a mídia “apresenta-se como um recurso vital nessa sociedade, de modo que não há instância que não exerça uma relação profunda com ela, ou que de algum modo não seja influenciada pelo seu poder”. De acordo com a autora, o mundo tornou-se uma “aldeia global” graças à globalização. As pessoas estão cada vez mais conectadas por meio de diversos dispositivos eletrônicos para suprir suas necessidades de comunicação, informação e

entretenimento. Isso significa que, as mudanças que ocorrem nas mídias digitais influenciam na sociedade em que vivemos, afetando tanto a empresa quanto o modo de vida das pessoas.

Como resultado dessa constante inovação, novos conhecimentos são criados e a tecnologia vêm ocupando um espaço cada vez maior em nossas vidas diárias e na sociedade. A busca frenética por informações e o uso intensivo de dispositivos eletrônicos têm aumentado. As mídias digitais são usadas para uma variedade de propósitos, incluindo comunicação, entretenimento, emprego e educação. Os dispositivos interativos são portáteis e podem ser usados em qualquer lugar, expondo as pessoas a eles a qualquer momento (OLIVEIRA, 2017).

Destarte, o estilo de vida da sociedade está mudando continuamente, enquanto as pessoas usam cada vez mais recursos digitais. Observa-se que o uso comum de celulares, tablets e notebooks com acesso à Internet já faz parte dos hábitos diários de várias faixas etárias. Com o aumento do uso de recursos digitais, as pessoas estão expostas a uma variedade de estimulações que incentivam a exploração de novas informações, o que afeta sua vida social desde o início. Assim, as crianças estão expostas ao uso de mídias interativas como parte de suas rotinas e das de seus familiares durante a primeira infância (BUCKINGHAM, 2007).

Durante os primeiros anos de vida, as crianças entram em contato com o mundo digital devido ao contato com adultos. Nota-se que, desde bebês, elas têm acesso a dispositivos eletrônicos que fazem parte do cotidiano dos pais ou cuidadores, tornando-se assim uma presença constante na vivência infantil. Os pais e responsáveis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, auxiliando nas etapas de seu crescimento. No entanto, nem sempre conseguem participar diretamente desse processo. Entretanto, muitas vezes eles não podem participar diretamente desse processo; não têm tempo suficiente para cuidar e educar suas crianças e optam por usar a tecnologia para substituir sua presença e atenção necessárias para o crescimento das crianças. Isso permite acesso imediato e livre às telas (SOUZA, 2019).

O que se percebe é que, hoje em dia, as pessoas vivem em um mundo virtual onde os meios tecnológicos de comunicação são constantes. Muitos indivíduos permanecem online permanentemente, afetando a maneira como interagem com seu ambiente sem tela. Isso pode representar desafios significativos para a formação e o desenvolvimento de bebês e crianças, pois as mudanças nos relacionamentos na era digital moldam seu crescimento. As crianças geralmente ficam grudadas em dispositivos eletrônicos por longos períodos; não apenas usados para entretenimento, mas também funcionam como uma ferramenta de distração, obrigando-as a exigir menos atenção dos pais ou cuidadores (MENDONÇA, 2022).

Diante deste cenário, no próximo capítulo, será mostrado as consequências dos meios digitais no desenvolvimento infantil. Tendo em vista que as experiências durante os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação das crianças, é essencial que pais e responsáveis exerçam um papel mediador oferecendo estímulos e interações relevantes.

CONSEQUÊNCIAS DO TEMPO EXCESSIVO EM FRENTE ÀS TELAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A era digital trouxe transformações profundas em todos os aspectos da vida humana, e o impacto dessas mudanças é especialmente notável no desenvolvimento infantil. A introdução precoce de dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e computadores, tem criado oportunidades de aprendizado e interação, mas também levantado preocupações sobre os efeitos a longo prazo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Atualmente, é frequente que as crianças entrem em contato com meios digitais desde muito cedo e muitas vezes antes mesmo de aprenderem a falar ou andar. Dispositivos tecnológicos tornam-se parte integrante da vida cotidiana das crianças que aumentam profundamente nesse ambiente virtual. De acordo com Souza (2019), quando expostos precocemente ao mundo digital, eles tendem a tomar como modelo os adultos que utilizam esses recursos para facilitar tarefas e interações sociais, o que contribui para sua integração precoce nessa realidade cada vez mais presente em nossa rotina diariamente.

Dessa forma, a infância é influenciada pela utilização de tecnologias que moldam comportamentos, hábitos e a própria cultura infantil. É preciso estar atento para essa interação visto que os meios digitais podem oferecer benefícios ao desenvolvimento e aprendizagem, porém também apresentam riscos e habilidades para as crianças (SANCHES *et al.*, 2020).

De acordo com Souza (2019), a infância é um período crítico para o desenvolvimento humano, que requer recursos para explorar habilidades físicas e cognitivas. No entanto, utilizar apenas meios digitais não seria suficiente nesse processo. Outros métodos são igualmente importantes - mas atualmente na sociedade tecnológica em que vivemos, há uma redução dessas interações e limitações da capacidade de imaginação e do desenvolvimento social das crianças.

Sabe-se que, a infância é uma fase importante do desenvolvimento da criança, é quando ela precisa do auxílio dos outros para construir seu próprio mundo. Esse apoio é essencial para a formação de suas bases emocionais e cognitivas na primeira infância. As crianças começam a incorporar elementos do mundo infantil ao brincar já na segunda infância. Entretanto, diminuir o envolvimento com o meio ambiente tem afetado como se brinca; cada vez mais cedo aparelhos tecnológicos complementando perdem espaço nos meios tradicionais lúdicos. Inserir demasiadamente distrações virtuais no lugar do lazer vem prejudicando tanto à dimensão simbólica quanto ao desenvolvimento criativo (SANTOS, 2015).

Mudanças significativas foram causadas pelos recursos digitais na infância e na cultura infantil. As crianças estão cada vez menos interativas com o mundo real, preferindo focar-se nos ecrãs dos dispositivos tecnológicos e isolar-se num mundo virtual. No entanto, brincar é crucial para o desenvolvimento físico, social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo. Quando dispositivos

eletrônicos são usados excessivamente por crianças que, de outra forma, estariam interagindo e explorando o ambiente, elas perdem oportunidades inestimáveis de desenvolver sua imaginação e habilidades sociais (ESTIGARRIBIA 2018).

Conforme ressaltado por Lewandosvski (2015, p. 27), De acordo com Lewandosvski (2015, p. 27), os brinquedos tecnológicos têm o potencial de influência na capacidade criativa das crianças, pois “não permitem às crianças majoritariamente, manipulá-los, explorá-los, criar e imaginar. As instruções e regras já vêm prontas, cabe à criança apenas executar as ações e não experimentar diferentes situações”. Com esse comportamento, a criança acaba se tornando passiva diante do mundo tecnológico e alterando as brincadeiras físicas por atividades em dispositivos eletrônicos como uma forma de distração. Essa atitude frequentemente prejudica o desenvolvimento da interação necessária para estimular sua imaginação, criatividade e descobertas.

Para garantir o desenvolvimento adequado de uma criança, é fundamental que os adultos responsáveis estejam atentos ao tempo de tela e à idade adequada para acesso. Ao permitir a utilização do dispositivo, estes indivíduos devem compreender a sua responsabilidade em proteger as crianças de todos os danos potenciais. Portanto, a supervisão é essencial para prevenir o uso indiscriminado e garantir que a tecnologia apoia fases positivas de desenvolvimento. Recursos tecnológicos adequadamente administrados podem desempenhar um papel benéfico no crescimento infantil (EINSENSTEIN *et al.*, 2019).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2016) recomenda que o tempo de uso de mídias por crianças seja proporcional à sua idade e às suas capacidades neuropsíquicas. Por isso, é aconselhado que crianças menores de dois anos não utilizem dispositivos eletrônicos. Para crianças de dois a cinco anos, o tempo de tela não deve exceder uma hora por dia, enquanto para aquelas entre seis e dez anos o uso recomendado é de até duas horas diárias.

Observa-se na realidade que os pais ou responsáveis nem sempre aderem às restrições da Sociedade Brasileira de Pediatria. As crianças com menos de oito anos frequentemente utilizam gadgets eletrônicos, em muitas situações sendo afetadas no mundo digital por meio dos telefones celulares dos cuidadores, frequentemente antes mesmo do primeiro aniversário.

Com o avanço da tecnologia, as crianças estão se familiarizando cada vez mais com dispositivos eletrônicos em suas rotinas diárias. Além de ultrapassar os limites recomendados para exposição às telas, esses equipamentos são usados a qualquer momento e lugar como forma de manter a criança "quieta" em um estado passivo de distração que apenas recebe estímulos. É muito frequente vermos o uso desses aparelhos durante refeições, no carro ou enquanto aguardam seus pais ocupados; tudo isso é intuitivo com evitar desconforto tanto para elas quanto para os adultos. Tal prática é prejudicial por dificultar o controle do acesso à tecnologia e potencializar riscos ao desenvolvimento infantil nas mais diversas áreas (FERNANDES; EISENSTEIN; SILVA, 2018).

Com o aumento do uso de recursos tecnológicos pela infância, as crianças podem reduzir a atividade na exploração do mundo ao seu redor e aprimorar aspectos essenciais para o desenvolvimento, como movimento corporal e interação com o ambiente. Essas experiências são

fundamentais nesta fase da vida para promover a aprendizagem saudável através dos sentidos. O excesso de estímulos digitais não substitui os estágios necessários no crescimento infantil, que desativam o esforço pessoal em todas as etapas. Logo é importante proporcionar experiências criativas à infância que estimulem a imaginação naturalmente contribuindo nas habilidades cognitivas (LIMA; SANTOS 2019).

A exposição excessiva às telas na primeira infância pode resultar em atrasos no desenvolvimento cognitivo e linguístico, além de problemas sociais, emocionais, comportamentais, agressivos, ansiedade e distúrbios do sono. Esses riscos estão diretamente relacionados à visualização intuitiva dos conteúdos digitais bem como o uso prematuro demorado desses dispositivos (FERNANDES; EISENSTEIN; SILVA 2018; EISENSTEIN *et al*, 2019).

Corroborando com os autores, Mendonça (2022) também ressalta as consequências no desenvolvimento infantil:

- Impacto no Desenvolvimento Cognitivo

Os meios tecnológicos oferecem uma vasta gama de conteúdos educativos que podem estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças. Jogos interativos, aplicativos de leitura e vídeos educativos são ferramentas que podem aprimorar habilidades de linguagem, matemática e resolução de problemas. No entanto, o uso excessivo de tecnologia pode prejudicar a capacidade de concentração e a criatividade. A superexposição a estímulos rápidos e contínuos pode diminuir o tempo de atenção e dificultar a capacidade de pensar de forma profunda e crítica.

- Efeitos no Desenvolvimento Social

A interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil, e a era digital trouxe novas formas de socialização, principalmente por meio das redes sociais e jogos online. Apesar de facilitar a comunicação entre as crianças, o uso excessivo dessas plataformas pode resultar em isolamento social. A substituição de interações presenciais por interações virtuais pode limitar o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como empatia, comunicação verbal e resolução de conflitos.

- Consequências para a Saúde Mental

Estudos indicam uma ligação entre o uso excessivo de tecnologia e problemas de saúde mental em crianças, como ansiedade, depressão e distúrbios do sono. O acesso constante a conteúdos inadequados ou a pressão das redes sociais pode aumentar o estresse e a insatisfação pessoal. Além disso, o uso prolongado de telas antes de dormir pode interferir na qualidade do sono, prejudicando o descanso adequado e afetando o humor e o desempenho escolar.

- Importância do Equilíbrio

Embora a tecnologia tenha um papel inevitável na vida moderna, é crucial que os pais e educadores estabeleçam limites saudáveis para o uso de dispositivos digitais. Incentivar atividades que não envolvam telas, como brincadeiras ao ar livre, leitura de livros físicos e interações familiares, é essencial para o desenvolvimento equilibrado das crianças. O tempo de tela deve ser moderado e monitorado, com atenção ao conteúdo acessado e ao impacto emocional causado.

Segundo Arantes e Morais (2021), o uso descontrolado de dispositivos tecnológicos pelas crianças pode variar em termos de seu desenvolvimento. A exposição constante aos meios digitais pode limitar as oportunidades para explorar habilidades sociais e emocionais fundamentais à vida. Além disso, a utilização excessiva das telas na infância pode propiciar passividade e inatividade dificultando assim a aquisição de conhecimentos básicos necessários ao progresso cognitivo.

Conforme observado, com a crescente presença da mídia digital na cultura e em nosso ambiente, muitos estudos exploraram como esses recursos são integrados à vida diária, particularmente para crianças. Alguns argumentam que usar essas ferramentas durante a infância pode estimular a criatividade e facilitar os processos de aprendizagem. No entanto, persistem preocupações sobre potenciais efeitos negativos no desenvolvimento que podem prejudicar vários aspectos do crescimento de um indivíduo. De acordo com Abreu, Eisenstein e Estefenon (2013), a tecnologia digital é inevitável e essencial na sociedade moderna; ela também desempenha um papel no desenvolvimento infantil, mas nunca pode ser inerentemente boa ou ruim - seu impacto depende muito dos padrões de uso, bem como da orientação eficaz de adultos supervisionando o uso do dispositivo perto de crianças.

A era digital oferece inúmeras oportunidades, mas também apresenta desafios significativos para o desenvolvimento infantil. Um equilíbrio cuidadoso entre o uso de tecnologia e outras atividades essenciais para o crescimento saudável é fundamental para garantir que as crianças possam usufruir dos benefícios da era digital sem comprometer seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no decorrer desse artigo, conclui-se que o uso excessivo de telas durante a infância está relacionado a uma variedade de consequências prejudiciais. Acredita-se que o uso moderado de telas, com supervisão de um responsável e tempo adequado, facilita o aprendizado e as habilidades sociais, cognitivas e motoras.

No entanto, é importante destacar que os problemas são demonstrados pela gravidade potencial a curto e longo prazo. Portanto, alfabetização midiática e mediação parental são essenciais para promover o desenvolvimento saudável dos filhos. Os estímulos positivos, como o brincar, que ajudam as crianças a aprenderem várias habilidades, são cruciais para o crescimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno. **Vivendo esse mundo digital: Impactos na Saúde, na Educação e nos Comportamentos Sociais**. 1.ed. São Paulo: Artmed, 2013. pp. 31-46.

ARANTES, Maria do Carmo Batista; MORAIS, Eduardo Alberto de. Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância. **Revista de Pediatria**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 01-14, 2021.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Inoinclusão. In: ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 17-40.

ARIÈS, Philip. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BUCKINGHAM, David. A geração eletrônica. In: BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 65-87.

EINSENSTEIN, E. *et al.* #Menos Tela #Mais Saúde. **Manual de Orientação**. Grupo de saúde na Era digital, dez./2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso 25 jul. 2024.

ESTIGARRIBIA, Fabiana Andressa. **O brincar e a interferência da tecnologia**. 2018. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Departamento das humanidades e educação, UNIJUÍ. Santa Rosa-RS, 2018.

FERNANDES, Claudia Mascarenhas; EISENSTEIN, Evelyn; SILVA, Eduardo Jorge Custódio da. **A Criança de 0 a 3 Anos e o Mundo Digital**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2018. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/A_CRIANCA_DE_0_A_3_ANOS_E_O_MUNDO_DIGITAL.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz *et al.* Avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil na consulta de enfermagem. **Av. enferm.**, v. 36, n. 1, p. 09-21, jan./abr. 2018.

LIMA, Melina Medeiros de Miranda; SANTOS, Maria Betânia dos. **Desenvolvimento na Primeira Infância: a importância dos primeiros anos de vida**. 2019. 14f. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde), Faculdade Pernambucana de Saúde. Recife-PE, 2019.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020.

MENDONÇA, Larissa Matos. **A era digital e as implicações do uso dos meios, meios tecnológicos para o desenvolvimento infantil**. 2022. 53f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Curso de Psicologia – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB. São Luís-MA, 2022.

MIRANDA, Luci Pfeiffer; RESEGUE, Rosa; FIGUEIRAS, Amira Consuelo de Melo. A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria. **J. Pediatr.**, Rio de Janeiro, v. 79, (Supl.1), p. S33-S42, 2003.

MORAIS, Rosane Luzia de Souza; CARVALHO, Alysson Massote; MAGALHÃES, Lívia de Castro. O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. e-2714, 29 mar. 2016.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes *et al.* Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021.

OLIVEIRA, Mônica Suzel de. **A influência das novas tecnologias na formação da criança**. 2017. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras-PA, 2017.

PAPALIA, Diane E. *et al.* **Desenvolvimento humano**. 14.ed. Porto Alegre: AMGH, 2021.

SANCHES, Ana Paula Lermen; RODRIGUES, Ednéia de Souza Alves; VIEIRA, Gezilene; LIMA, Jéssica Patrício de; BRAGA, Solange Vani Vieira. **Efeitos da exposição tecnológica digital na**

primeira infância. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Federal de Mato Grosso - Univag. Mato Grosso, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Proposições**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de orientação. Departamento de adolescência. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. São Paulo: SBP, 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrientSaude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempo de tecnologias digitais móveis**. 2019. 470f. Tese (Doutorado em Educação) - Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2019.

O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO E DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

THE IMPACT OF NEOLIBERALISM AND THE WORLD BANK ON EDUCATION POLICY



RENATA ALVES DA CRUZ

Graduação em Letra pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Recanto dos humildes, Professora de Educação Fundamental II - Língua Portuguesa - na EE Dr Nelson Manzanares.

RESUMO

Este artigo investiga o impacto do neoliberalismo e das políticas promovidas pelo Banco Mundial na esfera da educação. O neoliberalismo, como ideologia econômica dominante nas últimas décadas, tem influenciado profundamente as políticas educacionais em muitos países ao redor do mundo. O Banco Mundial, como uma das principais instituições promotoras do neoliberalismo, desempenha um papel significativo na formulação e implementação dessas políticas. Este estudo analisa como as políticas neoliberais, caracterizadas pela ênfase na privatização, na competição e na redução do papel do Estado, têm impactado a educação, resultando em questões como comercialização do ensino, aumento das desigualdades educacionais e redução do acesso à educação pública de qualidade.

PALAVRA-CHAVE: Neoliberalismo; Banco Mundial; LDB; Política Educacional; Globalização.

ABSTRACT

This article investigates the impact of neoliberalism and the policies promoted by the World Bank in the sphere of education. Neoliberalism, as the dominant economic ideology in recent decades, has profoundly influenced education policies in many countries around the world. The World Bank, as one of the main institutions promoting neoliberalism, plays a significant role in formulating and

implementing these policies. This study looks at how neoliberal policies, characterized by an emphasis on privatization, competition and a reduction in the role of the state, have impacted education, resulting in issues such as the commercialization of education, increased educational inequalities and reduced access to quality public education.

KEYWORDS: Neoliberalism; World Bank; LDB; Educational Policy; Globalization.

INTRODUÇÃO

O Neoliberalismo, hoje em voga, configura-se como a válvula de escape do sistema capitalista, possibilitando sua manutenção. Deste modo, o ideário neoliberal permeia várias esferas da vida social, econômica e cultural. Traz em seu caráter ideológico o objetivo de mercantilizar a tudo que está em nossa volta, o fazendo em escala global, por meio da globalização do capital.

A política interna dos países em desenvolvimento, por sua vez, é subjugada a adotar todas as medidas e condições impressas nos Programas de Ajuste Estrutural impostas pelo FMI e o Banco Mundial para a efetivação da almejada reestruturação macroeconômica. Estes programas de ajuste estrutural incidem, dentre outras esferas, na esfera educacional.

Para entender os problemas pelos quais a realidade educacional brasileira enfrenta busca-se analisar quais as relações entre neoliberalismo, as instituições financeiras internacionais, com maior ênfase no papel do Banco Mundial.

A contextualização da LDB 9394/96 explicita muitas nuances não suficientemente claras. Seria muita ingenuidade atribuir à lei a potencialidade para provocar uma revolução educacional, tendo em vista os interesses subjacentes à sua tramitação e promulgação. Porém a trajetória percorrida para a aprovação da LDB tenha provocado uma ruptura no espaço social brasileiro, conferindo à lei o mérito de reordenar os sistemas educativos da nação.

CONTEXTO HISTÓRICO DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo, grosso modo, é uma retomada do liberalismo clássico, cujos princípios são delineados de maneira mais acentuada, inicialmente nos escritos do iluminista John Locke (1632-1704), e depois com o economista Adam Smith (1723-1790).

Surge como resposta à estagnação produtiva inerente ao modo de produção característica do feudalismo, segundo a perspectiva de desenvolvimento burguês, fortalecendo a ascensão da

burguesia concomitantemente ao desenvolvimento do mercantilismo, compreendido por alguns teóricos como uma espécie de “pré-capitalismo”, que já implicava na lógica da propriedade privada, tanto da terra quanto dos meios de produção e reprodução das condições materiais da vida (IANNI, 1998). Essencialmente o liberalismo compreende conceitos que incluem o individualismo metodológico e jurídico, propriedade privada, governo limitado, ordem espontânea, estado de direito e livre mercado.

Paul Singer explica que

Segundo a doutrina mercantilista, cabe ao estado promover as exportações e deste modo promover a entrada de dinheiro (ouro e prata) no país, para reforçar o tesouro real. (...) O capitalismo industrial, por sua vez, inspira o liberalismo: sua estratégia de expansão requer a unificação de todos os mercados, locais e nacionais, sendo a competição livre para todos. Rejeita, portanto, a intervenção do Estado no mercado, mesmo que seja a seu favor. Sua superioridade produtiva dá-lhe confiança de poder vencer a competição, sem precisar de proteção estatal. (Singer, p. 18-19).

No final do século XVIII, com a Revolução Industrial, ocorrida primeiramente em solo inglês e depois se expandindo e ultrapassando fronteiras, efetiva-se a transição do capitalismo manufatureiro para o capitalismo industrial. Contudo, faz-se necessário observar que o capitalismo não se estrutura e desenvolve de maneira amena, pelo contrário, manifesta-se historicamente por meio de ciclos que implicam em períodos de prosperidade, crise e depressão. A estas características inerentes ao capitalismo dá-se o nome de “ciclo de conjuntura”. Até a Segunda Guerra Mundial os ciclos se apresentam de forma regular com intervalos aproximadamente decenais. No entanto, é notório que essas fases prósperas, seguidas por crises e depressões se dão de forma peculiar no capitalismo, posto que “no capitalismo, a instabilidade é recorrente, causada por fatores inerentes ao modo de produção.” (Singer, p 39).

O ciclo de conjuntura persiste independente do advento da Segunda Revolução Industrial, cuja lógica capitalista expansionista busca intensificar a produção e distribuição em dimensões mais acentuadas, por meio do aumento da mecanização e da divisão do trabalho nas fábricas e o crescimento de estradas de ferro e navios a vapor, encurtando trajetos e intensificando o novo modo de produção em massa concomitantemente ao novo modo de vida (que implicou na produção de consenso das populações), dissolvendo gradualmente medidas protecionistas e exacerbando a concorrência do mercado em escalas mundiais, considerando a concepção da época que afirma a capacidade de auto regulação do mercado sem haver necessidade de intervenções governamentais.

Devido à crise que tornou-se crescente e contínua foi sistematizada por Lord Keynes, no plano teórico. O Keynesianismo foi a insígnia que rompeu com o ciclo de conjuntura, exceto algumas pequenas oscilações, e efetivamente propiciou a fase de maior prosperidade do capitalismo.

A legitimação científica de Keynes deu margem ao intervencionismo estatal na regulação da economia, criando-se assim, o Estado de Bem-Estar, este foi criado pela necessidade de manter a acumulação de capital e romper com os ciclos de conjuntura, e não por uma pura dívida governamental à população trabalhadora.

“Ao longo de todo período de 1945-1970, o setor público cresceu, na maioria dos países capitalistas, em termos absolutos e relativos. Isto se deu, em parte, pelo desejo de os governos controlarem os serviços de infraestrutura (energia, transporte e comunicações) e de outros setores básicos, no intuito de planejar o desenvolvimento econômico. E, em parte, ocorreu também em resposta a demandas das classes trabalhadoras, que conseguiram conquistar, nesses países, a socialização da medicina, a generalização do ensino médio e o aperfeiçoamento da previdência social.” (1987, p. 55).

BANCO MUNDIAL: QUANDO EDUCAR É CAPITALIZAR

Por meio das evidências delineadas em escala global, torna-se inegável a tamanha influência que organismos internacionais financeiros como FMI e Banco Mundial exercem nas políticas internas dos países em desenvolvimento e de como historicamente este processo implica em enxurradas ideológicas que afastam do discernimento da grande maioria, nuances imprescindíveis sobre o resultado que estas ações globalizadas de cunho neoliberal acarretam.

A ideologia pregada pela globalização tende a dissolver a possibilidade de autonomia e emancipação social, coletiva e democrática para, em contrapartida, instaurar-se uma pseudoliberalidade baseada num profundo individualismo e no direito, em muitas esferas da vida social, limitado ao poder aquisitivo, a um monetarismo exacerbado.

Do Banco Mundial, conjuntamente ao FMI (Fundo Monetário Internacional), recursos são destinados a fim de financiarem-se os chamados Programas de Ajuste Estrutural (PAE), que objetivam alavancar o ‘desenvolvimento’ por meio de um processo de reestruturação neoliberal da economia globalizada nos países em desenvolvimento e do antigo bloco soviético, o que lhe confere peculiaridades específicas dentre outros bancos.

O poder de decisão e o peso dos votos são determinados de acordo com o montante de capital que cada país possui junto ao Banco Mundial. Este princípio confere a presidência do Banco aos Estados Unidos desde sua fundação e assim o sendo sua participação é efusivamente maior dentre os cinco países detentores da liderança ao que se refere a definição de suas políticas e prioridades.

O Banco Mundial foi criado estrategicamente na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, tendo sua fundação vinculada à do FMI (ARRUDA, 1998). A estratégia, cuja estruturação deu-se por iniciativa dos países centrais, consistia em estabelecer uma nova ordem internacional no pós-guerra. Soares afirma que

Inicialmente, os interesses das nações líderes concentravam-se no FMI, cabendo ao Banco Mundial um papel secundário voltado para a ajuda à reconstrução das

economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado. (p. 18, 1998)

Todavia, a contradição cada vez mais explícita pairava sobre a ideia predominante de que o crescimento econômico era o meio pelo qual erradicar-se-ia a pobreza. Entretanto, após dois decênios de intenso e ininterrupto crescimento econômico a pobreza mantinha-se. Em 1968 Robert McNamara assume a presidência do Banco Mundial investindo em propostas e projetos de financiamentos intencionados para amenizar a pobreza mundial. Entretanto Chossudovsky dispõe sobre o caráter ideológico das ações do Banco Mundial que distorce as verdadeiras causas da pobreza global e afirma que

Esse dogma neoliberal “oficial” também cria seu próprio “contra paradigma”, incorporando um discurso altamente moral e ético, que se concentra no “desenvolvimento sustentável” e na “diminuição da pobreza”, ao mesmo tempo em que distorce e “disfarça” as questões políticas referentes à pobreza, à proteção do meio ambiente e aos direitos sociais das mulheres. Essa contra ideologia raramente desafia as prescrições da política neoliberal. Ela se desenvolve paralelamente e em harmonia com o dogma neoliberal oficial, e não em oposição a ele. (p. 34)

Justamente em 1970 quebra-se a estabilidade anticíclica vivenciada desde o período pós-guerra, retornando aos ciclos de conjuntura. Este processo, entretanto, possibilitou a reestruturação tecnológica e produtiva dos países industrializados e a emergência do processo de globalização, pela primeira vez em escala global, incidindo na diminuição do intervencionismo estatal de cunho Keynesiano, estabelecendo-se de forma marcadamente acentuadas as teorias monetaristas neoliberais.

O Banco Mundial e o FMI acompanharam essa nova etapa da reprodução do capital em escala global, principalmente com os programas de estabilização macroeconômica e de ajuste estrutural dos países recém industrializados, países em desenvolvimento, tal como Michel Chossudovsky afirma que

Contrariando o espírito do acordo de Bretton Woods, cuja intenção era a “reconstrução econômica” e a estabilidade das principais taxas de câmbio, o programa de ajuste estrutural (PAE) tem contribuído amplamente para desestabilizar moedas nacionais e arruinar as economias dos países em desenvolvimento. (1999, p. 26)

Em linhas gerais, quanto aos resultados das intervenções das instituições financeiras internacionais (FMI-Banco Mundial), principalmente ao revelar a vasta gama de implicações negativas por estas desencadeadas, sobre o Banco Mundial Soares explana que

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação de performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. (1998, p. 17)

Nessa perspectiva de análise é evidente que o foco das intervenções das instituições financeiras é de ordem mercadológica, engendradas com o objetivo de mercantilizar todas as esferas e articulação existentes nas mais diversas sociedades.

Será possível um dia os países em desenvolvimento enfim considerarem-se desenvolvidos, tendo por base um modelo de desenvolvimento historicamente explorador, promotor de genocídios, inúmeras disparidades e antagonismos sociais, culturais e econômicos, objetivando o lucro, o vislumbre da lógica do capital pelo capital? No entanto, apesar dos desafios impostos por um modelo de desenvolvimento muitas vezes explorador e desigual, há espaço para a esperança e para a mudança. À medida que a consciência global sobre as injustiças causadas pelo neoliberalismo e pelas políticas promovidas pelo Banco Mundial cresce, também cresce a oportunidade de reimaginar e redefinir o que significa desenvolvimento. Talvez um dia os países em desenvolvimento não se definam mais pela medida do capital acumulado, mas sim pela prosperidade compartilhada, pela equidade educacional, pela saúde e bem-estar de suas populações. Esse é um caminho desafiador, repleto de obstáculos, mas também repleto de potencial para uma transformação significativa em direção a um futuro mais justo e sustentável para todos.

A DÉCADA DA EDUCAÇÃO

Dentre os elementos que se destacam em meio às prioridades do Banco Mundial quanto à educação evidenciam-se: a importância e valorização da educação Básica; sua qualidade e eficiência; a ênfase necessária quanto a aspectos financeiros e administrativos da reforma educacional; a descentralização da gestão favorecendo e incentivando as instituições escolares autônomas e responsáveis pelos seus resultados; a participação da comunidade junto à escola; a articulação do setor privado e das Ongs (Organizações não governamentais) na esfera educacional; aquisição de recursos complementares à educação e a estruturação das políticas educacionais subsidiadas na análise econômica. (TORRES, 1998)

Em síntese, Marília Fonseca (1998) relata

As dificuldades financeiras dos projetos educacionais podem ser também atribuídas ao próprio modelo de financiamento que segue as mesmas regras fixadas para os acordos comerciais: assim, as ações voltadas para educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e técnica. Os acordos definem a priori uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidade de ordem administrativa e financeira, com seu confronto com a organização local. (1998, p. 247)

Uma constituição Nacional define os princípios políticos fundamentais estabelecendo a estrutura, procedimentos, poderes e deveres, de um governo. Na maioria dos países onde está

funciona, lhe é inerente a garantia de certos direitos à população. No Brasil imperial a educação foi pouco contemplada em termos legais, no entanto já havia no Artigo 179 elementos importantes, posto que este afirme a gratuidade da instrução primária. (OLIVEIRA, 2001)

A declaração de gratuidade que começou a vigorar no Brasil colonial posiciona o Brasil dentre os países pioneiros em relação à educação. Mas ainda assim a maioria da população estava subjugada ao analfabetismo e não havia por parte do Poder Público esforços efetivos e relevantes ao provimento deste “direito” previsto na legislação.

É evidente a pertinência de ressaltar que o período de 1850 a 1930 foi o período no qual se iniciou a modernização da sociedade brasileira. Onde inaugurou-se bancos, estradas de ferro, linhas telegráficas, bondes, iluminação e telefones, devido sobretudo, à alta rentabilidade do café e à introdução e permanência do trabalho assalariado, sobretudo o europeu com o grande contingente migratório no país. Nos dizeres de Ana Maria Araújo Freire

A legislação escolar do início deste período estava presa ao pensamento “católico-conservador” coerente com o regime do Estado – Igreja e com o modo de produção escravista, que teve desde seu início, na Colônia, o beneplácito da Igreja. (1993, p. 234)

Com o advento da República, cuja época denota movimentos de expansão da social-democracia, houve concomitância quanto à ampliação de alguns direitos dos trabalhadores. Porém, devido às influências as influências do liberalismo o seu intrínseco individualismo, levam a desarticulação e conseqüente derrota das poucas emendas cujo teor propunha-se a obrigatoriedade do ensino na Constituinte Republicana de 1891. A concepção inerente ao Ato Adicional de 1894 vigorava nas várias Constituições estaduais posteriores à Constituição de 1891. Sobre este fato Ana Maria Araújo Freire relata que

É importante lembrarmos que a primeira Constituição Republicana promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não se preocupou com a educação em geral nem com o ensino, em particular. Praticamente referendou a responsabilidade dos estados para com os ensinos primário e normal, como vinha acontecendo por força do Ato Adicional, desde 1834. (...). (1993, p. 174)

A busca por uma nacionalidade trouxe na “(...) criação do Ministério da Educação e da Saúde e a estruturação de um Sistema Nacional de Ensino, centralizado e articulado com os interesses políticos do governo. (...) A constituinte de 1933-34 definiu os marcos políticos do governo (...)” (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Esta constituinte, influenciada pelo ideário dos pioneiros de 1932, manifesta na garantia do direito à frequência do ensino primário integral extensiva aos adultos, sendo que o nível primário durava cinco anos. Mesmo a Constituinte de 1934 tendo vigorado por pouco mais de três anos, está manteve-se como referência importante, posto que suas primazias delineadas naquela época se configuram como elementos presentes nos debates e discursos educacionais até os dias de hoje.

Já a Constituição de 1937, decorrente do Estado-novo, instituído pelo golpe de 10 de novembro por Getúlio Vargas, fora escrita por Francisco de Campos, primeiro-ministro da educação após 1930, cuja inspiração proveio do texto polonês de 1926, ficando conhecida como a 'Polaca'. (OLIVEIRA, 2001, P. 18)

Nesta constituição fica evidente a ênfase dada à intervenção familiar na educação, sendo as responsabilidades quanto à garantia da educação da prole aos pais ou tutores responsáveis das crianças.

Em 1946, quando o ideal de 'democracia' já percorria o mundo no pós-guerra, foi promulgada no Brasil a Constituição de 17 de setembro. Esta retomava alguns princípios referentes à educação contidos na Constituição de 1934, da educação como direito de todos, extinguindo com o princípio da Constituição de 1937, que restringiu o acesso gratuito aos de menor poder aquisitivo, ou seja, cuja renda era insuficiente. Em 1967 foi sancionada a Constituição, e a escolarização obrigatória é ampliada para 8 anos, ao qual a denominação "ensino primário" se manteve. "(...) A gratuidade dos 7 aos 14 anos só iria se tornar uma ampliação do período de escolarização obrigatória com a Lei 5.692, de 1971, com a criação do ensino de primeiro grau." (OLIVEIRA, 2001, P. 22)

Em 1969, com a primeira Emenda Constitucional, também conhecida como Constituição de 1969, aborda a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais. A gratuidade do ensino se estenderá para o nível médio e superior, desde que haja demonstração de bom aproveitamento ou por demonstrar insuficiência de recursos. Reconhece-se pela primeira vez em uma constituição a educação como direito de todos e dever do Estado.

Com a criação da Constituição de 1988, criou-se um sistema de ensino afeto às diversas esferas administrativas – União, Estado, Distrito Federal e municípios [...] "(MURANAKA; MINTO, 2001, P. 45) em detrimento de organizar um sistema nacional de educação. Conforme o Artigo 211-

Art. 211 – A União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º - Os Estados e o Distrito federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

¹ (MURANAKA; MINTO, 2001, p. 45).

A constituição de 88 contempla a organização de sistemas de ensino em detrimento da organização de sistemas de educação, nuance que implica em grandes efeitos sobre a esfera educacional atual. Muranaka e Minto (2001) consideram-se que "[...] um sistema nacional de educação implica o estabelecimento de normas comuns a todos, articuladas e ordenadas pela prática dos sujeitos interessados, instituídas em um corpo doutrinário e normativo. [...]" (p. 48)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, de 1996.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta. A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. As concepções e articulações inerentes à LDB possuem grande influência na Conferência de Jomtien 3, de onde advém a expressão para todos.

O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou cerca de seis anos, entre duas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado Ribeiro, Marco Maciel e Mauricio Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

A LDB foi marcada por dois momentos bastante distintos da sociedade brasileira, que é decorrente do fim dos anos de 1980 e da metade da década de 90, período cujo neoliberalismo já se fazia marcadamente presente no Brasil. Segundo Silva (1998)

As primeiras ideias em relação à nova LDB começaram a ser debatidas por educadores e estudantes no período correspondente ao dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88, antes mesmo da homologação da Constituição Federal de 1988. [...] Valores eram revistos e a questão dos direitos humanos ocupava lugar de destaque entre os interesses da época. [...] a dívida externa herdada no período anterior continuava atrelando o país ao controle dos mecanismos financeiros internacionais. [...] a crise do capitalismo se acentua, porém, as respostas de cunho neoliberal eram atenuadas pela resistência de um país em estado de efervescência social, no qual a ala política considerada mais progressista era fortalecida pelos movimentos sociais. [...] (p. 25)

O caráter que se buscava implementar à gestão da educação brasileira, na perspectiva de valorização do ensino público – a partir da articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva – é substituído pela centralização das decisões no MEC e descentralização na execução. Neste sentido, cabe ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios atuar no nível estratégico-gerencial e à escola o nível gerencial-operacional, porque, segundo o documentário Planejamento Político Estratégico do MEC, é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução. Para solucionar estes problemas o Banco estabelece as seguintes as seguintes ações: providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino e melhorar habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância – preveem avaliar a eficácia desta capacitação considerando a mudança do comportamento dos professores em sala de aula, por

fim elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação.

Essas três ações são componentes de todos os projetos financiados pelo Banco e aparecem, também, no Planejamento Político-Estratégico do Mec, o que nos leva a inferir sobre as respostas que o governo brasileiro dá as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e não as análises e propostas que os profissionais da educação levantam pautados nas demandas reais da educação brasileira. Neste sentido, evidencia-se o porquê do golpe implementado pelo governo FHC no projeto de LDB Democracia e Popular, respondendo não às necessidades educacionais brasileiras e sim às determinações do Banco Mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das políticas educacionais em meio ao contexto do neoliberalismo e da influência do Banco Mundial revela um cenário complexo e desafiador. À medida que mergulhamos nas nuances históricas e ideológicas que moldaram essas políticas, é impossível ignorar os impactos profundos que elas tiveram na educação e na sociedade em geral.

O neoliberalismo, com sua ênfase na mercantilização e na globalização do capital, trouxe consigo uma série de reformas que visavam reestruturar as economias dos países em desenvolvimento. No entanto, essas reformas muitas vezes se traduziram em medidas de austeridade e privatização que tiveram efeitos devastadores sobre os sistemas educacionais, exacerbando desigualdades e minando a qualidade e a acessibilidade da educação para muitos. O Banco Mundial e o FMI desempenharam papéis centrais nesse processo, promovendo programas de ajuste estrutural que frequentemente colocavam as necessidades do mercado acima das necessidades das pessoas. Ao condicionar empréstimos e assistência financeira à implementação de políticas neoliberais, essas instituições exerceram uma influência significativa sobre as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, muitas vezes em detrimento do interesse público.

No entanto, mesmo diante desses desafios, há espaço para a esperança e para a resistência. À medida que a consciência sobre as falhas do neoliberalismo e das políticas impostas pelo Banco Mundial cresce, também cresce a oportunidade de reimaginar e redefinir o futuro da educação. O reconhecimento da educação como um direito humano fundamental e a busca por uma abordagem mais equitativa e inclusiva da educação são passos essenciais nessa jornada.

À medida que nos esforçamos para construir um sistema educacional verdadeiramente justo e sustentável, é crucial aprender com os erros do passado e buscar soluções que coloquem as necessidades das pessoas no centro. Somente através do engajamento contínuo e da luta coletiva

podemos alcançar uma educação que verdadeiramente capacite indivíduos e comunidades a alcançarem seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei n. 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHOSSUDOVSKY, M. **A Globalização da Pobreza: Impactos das reformas do FMI do Banco Mundial**. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira : vinte anos de cooperação internacional**. . 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo ; FREIRE, Paulo . **Pedagogia de la esperança**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. México: Siglo XXI, 1993.

_____. **Globalização e Neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, 2000. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso 22 mar. 2009.

MURANAKA, M. A. S. & MINTO, C. A. Organização da educação escolar. In: **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001, 123 p.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança Neoliberal. In: SILVA, C. S. B. MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998, 189 p.

SINGER, P. **Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987, p. 87.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SÍNDROME DE BURNOUT: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES QUE PODEM LEVAR AO ESGOTAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

BURNOUT SYNDROME: RELEVANT CONSIDERATIONS THAT CAN LEAD TO TEACHER BURNOUT IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

RENATA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná(2012); Especialização em Ludoterapia no contexto educacional (2016); Especialização em Práticas Educativas Criativas, Ludicidade e Jogos (2022).



RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar que a síndrome de burnout é um estado de esgotamento físico e emocional ligada intrinsecamente a vida profissional, tal síndrome apresenta não apenas uma única concepção, porém as concepções corroboram ao estresse em profissões ligadas direta e constante na vida de outro ser humano, profissões que podem e influenciam a vida de outra pessoa, análogo profissionais de áreas da educação, saúde, etc., que traz consigo grande responsabilidade e peso, e sem condições adequadas para o desempenho de tal função e apoio social, pode levar o profissional a desenvolver a síndrome de burnout; que não sendo diagnosticada adequadamente e iniciado um tratamento com profissionais especializados, pode levar a consequências irreversíveis, desde problemas de convivência, socialização, familiar e/ou profissional, como doenças de tratamento de longos períodos e, até levar o indivíduo a cometer suicídio, seus sintomas e consequências físicas e comportamentais; podendo ser confundido com depressão ou estresse, embora o estresse causa desequilíbrio do ser humano e, o fator emitente pode não estar relacionado diretamente à vida profissional, o estresse causado pelo esgotamento profissional está diretamente relacionado à síndrome de burnout. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Síndrome; Docente; Esgotamento.

ABSTRACT

This article aims to elucidate that burnout syndrome is a state of physical and emotional exhaustion intrinsically linked to professional life, such a syndrome presents not only a single conception, but conceptions corroborate stress in professions directly and constantly linked to the life of another human being, professions that can and do influence the life of another person, analogous to professionals in the areas of education, health, etc., which brings with it great responsibility and weight, and without adequate conditions for the performance of such a function and social support, can lead the professional to develop burnout syndrome; which, if not properly diagnosed and treatment started by specialized professionals, can lead to irreversible consequences, from problems with living together, socializing, family and/or professional life, such as illnesses that need to be treated over long periods of time, and even lead the individual to commit suicide, its symptoms and physical and behavioral consequences; Although stress causes an imbalance in human beings, and the issuing factor may not be directly related to professional life, stress caused by professional burnout is directly related to burnout syndrome. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

Keywords: Education; Syndrome; Teacher; Burnout.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo tem como desígnio expor a síndrome de burnout, suas características, descrever sintomas, causas, consequências que podem estar relacionados à síndrome e indicar propostas de intervenção com a finalidade de diminuir o nível de casos de profissionais acometidos pela síndrome.

A palavra burnout, traduzido do inglês, “burn” quer dizer “queima” e “out” significa “exterior”, também chamada de síndrome do esgotamento profissional, foi assim denominada pelo psicanalista nova iorquino Freudenberger, após constatá-la em si mesmo, no início dos anos 1970.

A palavra estresse não pode ser confundida com burnout, pois ambas apresentam conceitos, concepções em sua individualidade, podendo estar relacionadas entre si, coexistem em suas particularidades e diferenças, ambas causando danos à saúde do indivíduo, neste caso o indivíduo profissional/trabalhador em todas as esferas que lidam cotidianamente ou rotineiramente com a vida de outros indivíduos. Burnout é uma resposta do estresse laboral crônico, por tempo prolongado que envolve atitudes e alterações comportamentais negativas e repetitivas, relacionadas ao contexto de trabalho, burnout tem sua etiologia no contexto ocupacional.

Trata-se de um artigo para trazer a luz do conhecimento de forma informativa e preventiva e, assim identificar os sintomas a fim de evitar consequências que levaram a sequelas algumas reversíveis.

Por ser um fenômeno psicossocial relacionado ao trabalho laboral e caracterizado pela exaustão físico e/ou emocional e/ou psicológico, pode trazer consequências físicas, psíquicas, comportamentais, como também absenteísmo e afastamento do trabalho, onde tais consequências levaram a outras e assim por seguir a outras, tornando um círculo onde pode se localizar o início, porém o fim pode ser intermitente ou imprevisível.

Ademais, por meio deste estudo, admoestar estratégias individuais e organizacionais fundamentais na prevenção e promoção a saúde do profissional/ trabalhador a fim de, instilar medidas para o combate e/ou minorar situações e atitudes prejudiciais e/ou que propaguem condições propicias a manifestações de sintomas, proporcionando o êxito na saúde do trabalhador e por consequencialíssimo sucesso e realização das partes envolvidas seja empresa, profissional ou cliente.

DESENVOLVIMENTO

A síndrome antes pouco conhecida, por vezes associada à depressão, hoje é compreendida como mais um dos males do século, adquiridos por profissionais que, atuam constantemente, diretamente ou rotineiramente, influenciando a vida de outros, de forma direta ou indiretamente nos diversos aspectos que compreendem a formação global do ser.

Profissionais como: das áreas de educação, assistência social, saúde, recursos humanos, bombeiros, policiais, carcereiros, advogados e jornalistas, bem como na compreensão e manejo com a vida e morte, sucesso e realização pessoal e/ou profissional, autoestima, perspectiva de vida, avaliações, metas, supervisão, atividades que lidam constantemente com e sob pressão.

O Burnout tem maior incidência em profissões com maior contato interpessoal tais como médicos, psicanalistas, carcereiros, assistentes sociais, comerciários, professores, atendentes públicos, enfermeiros, funcionários de departamento de pessoal, telemarketing e bombeiros. Porém, hoje, as observações já se estendem a todos profissionais que interagem de forma ativa com pessoas, que cuidam e/ou solucionam problemas de outras pessoas, que obedecem a técnicas e métodos, mas exigentes, fazendo parte de organizações de trabalho submetidas a avaliações (BALLONE, 2009 p.53).

Ainda que o termo burnout não esteja tão disseminado quanto o termo estresse, se faz necessário uma consideração como um problema mundial, sendo diagnosticado em qualquer realidade social, educacional ou cultural.

Tal vocábulo exprimiu essa ablação danificando aspectos físicos e psicológicos acarretando prejuízo na saúde física, emocional e mental.

A responsabilidade do trabalho muitas vezes delegada ao profissional que demonstra larga opções de conhecimento diante da função a ser exercida; leva a acumulação de funções e/ou atividades que podem sobrecarregar o profissional sem ter um olhar amplo para perceber se há apoio para tal desenvolvimento, como: organização do ambiente de trabalho, intervalos durante o trabalho, apoio psicológico ao profissional, formações contínuas para liderem com as adversidades que podem ou não surgir, técnicas de comunicação não violenta em situações de conflito, etc.

Atribuições, funções que; por esta ligada como fonte/causa da síndrome, que de forma negativa por tempo prolongado e repetidas vezes contribuem para o aumento do estresse, esgotamento e assim, avultar a síndrome de burnout.

Autores citados por Carlotto (2002) afirmam que está síndrome é um tipo de estresse ocupacional, que acomete os profissionais que tem relações com qualquer tipo de cuidado de atenção direta, contínua e altamente emocional.

O fato é que o trabalho laboral direcionado ao ato de cuidar ou solucionar problemas de outras pessoas, trazem uma grande carga de responsabilidade; aspectos organizacionais como sobrecarga de trabalho, conflitos de valores, falta de reconhecimento, julgamento moralizantes, observações e avaliações diante de concepções diversas, exaustão emocional, criativa ou física são questões relevantes no que se refere ao bem-estar do ser humano na prevenção de medrar a síndrome.

Um em cada quatro educadores sofre de exaustão emocional. Quase metade deles, 48% sofrem algum sintoma de Burnout, síndrome relacionada ao estresse laboral e que afeta, principalmente profissionais que lidam diretamente com a tarefa de cuidar de outras pessoas, caso dos trabalhadores da saúde e da educação. Segundo departamento intersindical de pesquisa de saúde dos ambientes de trabalho (JBEILI, 2008).

Segundo Benevides-Pereira (2004) O burnout é uma reação de enfrentamento inadequada diante do estresse ocupacional e, advém das falhas de outras estratégias para lidar com o estresse. Nesse sentido Abreu (2002) ressalta que a síndrome de burnout é o resultado de várias tentativas de lidar com situações estressantes.

Possíveis falhas que se outra ora, tivessem recebido a atenção devida e orientação adequada, talvez em cursos de formações, palestras com especialistas na questão, talvez oportunizasse formas de evitar falhas no enfrentamento do estresse e estratégias para lidar com tal questão, já que algumas profissões seria quase que impossível evitar o estresse, se faz necessário saber estratégias e, assim evitar o adoecimento do profissional/trabalhador.

Orientação proporcionada talvez, pela empresa visando o bem-estar do funcionário e/ou busca pelo próprio profissional visando uma vida saudável.

A partir da década de 80, o termo e conceito sobre a síndrome de burnout foram mais propagados devido à intensificação e ampliação de estudos realizados por Maslach e Jackson, definindo-a como uma síndrome multidimensional constituída por exaustão emocional, desumanização e diminuição da realização pessoal no trabalho.

Mesmo que ainda não exista uma definição única, trata-se de uma resposta do organismo ao estresse laboral crônico.

Ainda que o exercício da profissão requeira boa saúde física e mental, raramente os profissionais recebem apoio e proteção social adequada para seu desempenho, pelo contrário, tentam cada vez mais de seus profissionais, apesar de cumprirem atividades estafantes e, sobrecarregados, por vezes em locais inadequados para o seu desempenho, não recebem a atenção necessária para evitar acidentes e/ou doenças decorrentes das atividades.

Os sintomas de burnout em fase inicial até se confundem com depressão, por isso se faz necessário um diagnóstico detalhado. O esgotamento físico e emocional pode ser refletido através de agressividade, isolamento, mudanças de humor, irritabilidade, dificuldade de concentração, falha da memória, ansiedade, tristeza, pessimismo, baixa autoestima, desconfiança, ausência no trabalho e até paranoia.

O burnout é como uma “erosão” gradual, e frequentemente imperceptível no início, de energia e disposição, como consequência de um stress: o Burnout não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que, quando não percebidos, podem levar a uma sensação de quase terror (REINHOLD, 2002, p. 65)

A principal característica do estado crônico de fadiga, estresse emocional e sensação de esgotamento físico e emocional causado por condições de trabalho estafantes, devido a isso a síndrome também é conhecida como “A doença do esgotamento profissional”.

Sintomas físicos são: dores de cabeça, sudorese, pressão alta, dores musculares, crises de asma, tontura, tremores, alterações no ciclo menstrual, problemas digestivos etc. O mal-estar ocasionado pela síndrome de burnout pode transladar ao alcoolismo, ao uso de drogas e até mesmo ao suicídio.

Como tratamento basilar propõe-se mudanças no estilo de vida, inserir o cuidado com a saúde, meditação, dormir e alimentar-se bem, praticar exercícios físicos com regularidade e manter uma vida social/familiar ativa e até dedicação ou apoio de uma religião que proporciona ao indivíduo bem-estar e/ou um recuo, refúgio de paz interior.

Em uma concepção terapêutica consistiria em psicoterapia, coadjuvada por tranquilizantes, antidepressivos e exercícios de relaxamento, um acompanhamento de um psicólogo e/ou psiquiatra pode corroborar para o progresso na melhora do quadro do portador da síndrome de burnout. E em

casos extremos pode haver necessidade de mudança de emprego ou profissão, ambas opções de duas vias, pois tanto o emprego como a profissão sendo o fator causador do estresse, o indivíduo ainda não souber lidar com o estresse laboral buscando estratégias para o sucesso profissional e uma vida saudável, pode ocorrer de levar o fator de um emprego a outro, de uma profissão a outra. Se as opções de emprego/profissão exercer funções de grande responsabilidade.

Manifestações e sintomas da síndrome.

Decorrem em processo gradual de esgotamento físico, emocional, comportamental e psíquico, que reflete em atitudes, desmotivação acompanhada de manifestações físicas.

Dentre os sintomas são: dor de cabeça, enxaqueca, sudorese, cansaço, palpitação, distúrbios gastrointestinais, pressão alta, dores musculares, crises de asma, distúrbios do sono, alterações menstruais.

Sendo os principais sintomas:

Sensação de ter sido consumido pelo estresse, sensação de esgotar a energia, exaustão emocional, despersonalização, reduzida realização profissional, disfunções sexuais, desconfiança, fadiga, irritabilidade, dores, tendência ao isolamento, perda da iniciativa, sentimento de alienação, labilidade emocional, astenia, disforia, ironia, absenteísmo.

A síndrome em seu estado avançado pode apresentar perturbação de pânico, fobias, perturbação de somatização ou agorafobia, insônia, gastrite e úlcera, palpitações, distímia, diarreias, alergias e infecções, aumento do consumo de café, álcool, barbitúricos, cigarros, drogas, depressão maior, acidentes vascular cerebral, enfarte do miocárdio, diminuição da imunidade, diabetes, diminuição das capacidades cognitivas (atenção, memória, concentração), lentificação do pensamento, negligência ou excesso de escrúpulos, comportamento de alto risco, suicídio.

O profissional acometido pela síndrome, a partir de tais sintomas podem desenvolver comportamentos como: agressividade, perda da flexibilidade emocional, negligência ou perfeccionismo, perda da capacidade de relaxar, incapacidade de planejamento, desinteresse pelo trabalho até atividades sociais levando ao isolamento parcial ou total, podendo levar as consequências sociais e familiares como, conflitos familiares e divórcio.

A pessoa com a síndrome de burnout não necessariamente deva vir a denotar todos esses sintomas. O grau, tipo e o número de manifestações apresentados dependerá da configuração de fatores individuais (como predisposição genética, experiências sócias educacionais), fatores ambientais (locais de trabalho ou cidades com maior incidência de população, por exemplo) e a etapa em que a pessoa se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002 p.44)

Segundo Jbeili (2008), depois de constatado a doença o tratamento é essencialmente psicoterapêutico com psicólogo e, em alguns casos com distúrbios biofisiológicos, um acompanhamento medicamentoso com avaliação médica e orientação especializada, buscando a melhor adaptação do indivíduo.

Porém, quando o tratamento é realizado em conjunto com a empresa Carlloto (2009) assenta que é elogiável para haver a diminuição dos fatores de estresse que acarretaram a doença ao profissional e acautelar novos casos de adoecimento pela síndrome.

Com base nas leituras, amplia-se os subsídios suficientes para corporizar que a síndrome de burnout se não tratada pode trazer sérias consequências à saúde em todos os aspectos do profissional que está sendo acometido pela síndrome, sendo imprescindível um constante acompanhamento e avaliação tanto por parte da empresa quanto dos profissionais, a se atentarem aos fatores que favorecem o adoecimento e as manifestações de sinais e sintomas, alertando a doença para o tratamento adequado com orientação e acompanhamento especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a importância na pesquisa de tal síndrome se dá tanto no âmbito pessoal como acadêmico e, espera-se que através da conscientização da gravidade, das consequências, dos sintomas e, em identificar burnout no início; que requer um diagnóstico detalhado e assim iniciar de imediato o tratamento, sendo que a prevenção nos ambientes de trabalho se torna eficaz evitando o adoecimento de seus profissionais, que pode levar a consequências irreversíveis.

Encarar o fator/causador da síndrome e buscar soluções junto a outros colaboradores e/ou com ajuda de profissionais é uma das propostas mais adequadas.

Diante da pesquisa, observou-se que os sintomas por serem alguns comuns podem passar despercebido como referência de possível síndrome, quando não associado ao estresse laboral e, isso acarretar em mais sintomas que correlacionam, prejudicialmente ao bem estar emocional, mental do indivíduo que está a ser acometido, por isto, uma devida importância ao agente causador de um ou mais sintomas para o profissional especialista identificar o que acomete ao indivíduo e indicar o melhor tratamento e/ou estratégia de enfrentamento do estresse laboral crônico que está a levar a doença do esgotamento; síndrome de burnout.

Faz-se necessário conhecer os agentes estressores negativos, para distinguir as manifestações, sinais e sintomas e assim acautelar o estresse ocupacional, processo de adoecimento se reconduza um processo de libertação, criação, e satisfação retornem ao lugar, de onde não deveriam ter sido retirados ou enterrados.

Alavancando ao sucesso e realização, fazendo o profissional acreditar que seu trabalho irá fazer a diferença na vida de outrem ou na própria vida, mesmo que não seja imediata, mudança que talvez nem seja percebida aos olhos, mas vislumbrada pelo ser, o ser humano por trás do profissional.

Um profissional realizado faz a diferença em inúmeros aspectos, sendo o principal em minha concepção: o bem-estar físico, emocional e mental do ser, valorizando-o como humano antes do profissional.

Profissional sem humanidade ou é máquina ou sua humanidade está adoecida, o mundo atual por vezes demonstra uma cognição de profissional ser máquina e reconhece o ser humano dentro da máquina quando este é acometido por alguma doença, porém há meios de evitar tal adoecimento ; valorizando o ser humano como profissional e proporcionando apoio, condições e ambientes que favoreçam o desenvolver de suas funções que lhe são inerentes. Oportunizando estratégias e orientações para evitar e reconhecer a síndrome, seus sintomas e suas consequências. (dentro do profissional há um ser humano a ser reconhecido).

Intervenções preventivas são necessárias para se obter uma qualidade de vida profissional, de organização e dos serviços prestados, investir em melhores condições de trabalho traz benefícios comparados a poupança futura, um dos tópicos que incorporam realização e sucesso profissional, vida saudável.

Existe uma necessidade de tomar consciência dos riscos e fatores da doença conhecida como esgotamento profissional, à síndrome de burnout, o seu desconhecimento pode levar a sérias consequências, ao profissional e diretamente a empresa.

Por fim, o empregador deve ter um olhar para o profissional como ser humano e depois como profissional, observando o contexto organizacional e fatores inerentes ao desempenho da função, evitando o desencadeamento de prejuízos biopsicossociais do profissional e promovendo o bem-estar e consequentemente o sucesso da empresa.

REFERÊNCIAS

ABCMED, 2014. **O que saber sobre a síndrome de burnout.** Disponível em: <[http://www.abcmmed.br/p/psicologia, 47. Psiquiatria/556277/o-que-saber-saber-a-sindrome-de-burnout.htm](http://www.abcmmed.br/p/psicologia,47.Psiquiatria/556277/o-que-saber-saber-a-sindrome-de-burnout.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho.** In Benevides-Pereira (org.), **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

BENVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; MORENO-JIMÉNEZ Bernardo. O burnout em um grupo de psicólogos brasileiros. In BENEVIDES – PEREIRA, A. M. T (ORG). Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. P. 157-177

CARLOTTO, M.S. **Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

CARLOTTO, M. S. PALAZZO, L. S. **Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores**: artigo científico. Universidade Luterana do Brasil, Canoas. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311x2006000500014>. Acesso em: 18 ago. 2024

CHISTE, A. M., LUZ, E. N., MANTOVANI, L. K. S., CALDAS, L. S., PINHEIRO, T. P. **Síndrome de burnout**. Disponível em: <<https://psicologado.com/psicopatologia/transtornos-psiquicos/sindrome-de-burnout>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GUIMARÃES. LILIANA ANDOLPHO MAGALHÃES. GRUBITS, SONIA. **Série saúde mental e trabalho, volume três**, Casa do psicólogo Universidade Católica Dom Bosco. São Paulo, 2004.

JBEIL, C. **Burnout em professores: identificação, tratamento e prevenção**. Disponível em: < <http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/Arquivos/cartilha.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2024.

RAMOS. H. A., OLIVEIRA, D. A. **Síndrome de burnout**. Boletim SBCCP, ano 40 – número 1 – Abril 2008. Disponível em: < http://sbccp.or.br/arquivos/boletim_abril2008.pdf>. Acesso 13 ago. 2024.

ROSA, C.; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar**. São Paulo: Revista da SBPH, 2005.

TAMAYO. RM. **Relação entre a síndrome de burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos**: dissertação de mestrado. Brasília: Instituto de psicologia, Universidade de Brasília, 1997.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): COMO INTERVIR EM CRIANÇAS COM COMPORTAMENTOS DESAFIADORES



AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): HOW TO INTERVENE IN CHILDREN WITH CHALLENGING BEHAVIORS

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

Uma das principais características do autismo é a inabilidade inata de estabelecer contato afetivo e interpessoal, o que dificulta significativamente a interação da pessoa com autismo com o mundo ao seu redor. A teoria comportamental sugere que, embora as crianças autistas compartilhem algumas características com crianças neurotípicas, essas características se manifestam em diferentes níveis de intensidade. Dentro desse contexto, a Análise Aplicada do Comportamento (ABA) tem se destacado como um método de intervenção eficaz, que na modificação de comportamentos, promovendo habilidades sociais, de comunicação e de autonomia, fundamentais para a inclusão e o bem-estar das pessoas com autismo. O objetivo deste trabalho mostrar como método de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode ajudar no processo de adaptação escolar de crianças com autismo. Ao utilizar essa abordagem, muitas vezes, é possível proporcionar as crianças com autismo uma vida mais digna e amenizar as limitações às quais estão sujeitos. No contexto escolar o processo de adaptação escolar pode ser desafiador para crianças com autismo, devido às mudanças de ambiente e às exigências sociais. Assim, a ABA não só facilita a integração das crianças autistas no ambiente escolar, mas também promove seu desenvolvimento acadêmico e social, garantindo uma experiência educacional mais inclusiva e significativa. A adaptação escolar é um momento crucial, e abordagens que utilizem princípios comportamentais podem oferecer suporte valioso tanto para as crianças autistas quanto para os educadores, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: Comportamento; Autismo; Intervenção pedagógica; Adaptação escolar.

ABSTRACT

One of the main characteristics of autism is the innate inability to establish affective and interpersonal contact, which significantly hinders the interaction of the person with autism with the world around them. Behavioral theory suggests that although autistic children share some characteristics with neurotypical children, these characteristics manifest themselves at different levels of intensity. Within this context, Applied Behavior Analysis (ABA) has stood out as an effective intervention method that modifies behavior, promoting social, communication and autonomy skills, which are fundamental for the inclusion and well-being of people with autism. The aim of this study is to show how the Applied Behavior Analysis (ABA) method can help children with autism adapt to school. By using this approach, it is often possible to give children with autism a more dignified life and ease the limitations to which they are subject. In the school context, the process of adapting to school can be challenging for children with autism, due to the changing environment and social demands. Thus, ABA not only facilitates the integration of autistic children into the school environment, but also promotes their academic and social development, ensuring a more inclusive and meaningful educational experience. School adaptation is a crucial time, and approaches that use behavioral principles can offer valuable support to both autistic children and educators, promoting a more inclusive and welcoming learning environment.

Keywords: Behavior; Autism; Pedagogical intervention; School adaptation.

INTRODUÇÃO

A trajetória de cada organismo em sua ontogenia é singular, influenciada por diversas variáveis ambientais que moldam seus comportamentos. Acontece o mesmo com indivíduos autistas, cujo desenvolvimento é impactado pelo contexto familiar, cultural e socioeconômico específico ao qual estão expostos.

As habilidades adquiridas e os comportamentos “desajustados” são suscitados por eventos específicos e suspensos por suas consequências, delineando uma história de reforço de cada sujeito. Um resultado devastador é obtido quando esta relação não é considerada em uma abordagem de intervenção e/ou quando se acredita que o autismo não é causado por fatores mentalistas. Por outro lado, se forem submetidos a uma intervenção intensiva que considere o repertório comportamental e suas contingências, os indivíduos autistas podem aprender e desenvolver novas habilidade.

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio de neurodesenvolvimento. Ainda que seja uma condição que dificulta a comunicação, a linguagem, a interação social e o comportamento, o diagnóstico precoce permite o desenvolvimento de motivações para a independência e a melhoria da qualidade de vida das crianças.

Dentro desse contexto, a proposta de intervenção baseada na Análise Aplicada do Comportamento (ABA) visa desenvolver competências sociais relevantes e reduzir comportamentos considerados inadequados. Para conseguir isso, os comportamentos desejáveis que as crianças com autismo ainda não demonstraram são divididos em etapas menores e reforçados em sequências quando apresentados. As respostas problemáticas não são reforçadas, mas, em vez disso, são feitos esforços para induzir respostas incompatíveis. É crucial que a experiência de aprendizagem de uma criança seja divertida e agradável, permitindo-lhe discriminar eficazmente vários estímulos.

O objetivo deste trabalho mostrar como método de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode ajudar no processo de adaptação escolar de crianças com autismo.

A sociedade estabelece padrões adequados e, diante de algo que não se enquadra neles, tende a perder alternativas e ridicularizar. Devido à insuficiência de informações precisas sobre essa realidade e à deficiência do contato direto com ela, o preconceito é cada vez mais arraigado. Dessa forma, é crucial destacar a relevância do assunto em questão, uma vez que ainda há muito trabalho para fazer na sensibilização e informação da sociedade sobre esta síndrome tão reprimida, ocultada e urgente.

Para atingir o objetivo apresentado, o estudo foi realizado por meio de pesquisa uma revisão de literatura, que segundo o entendimento de Gil (2017, p. 71) é uma investigação “desenvolvida a partir de material já elaborado, composta principalmente por livros e artigos científicos”.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

O autismo faz parte de um grupo de síndromes chamado de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). E, recentemente, Transtorno do Espectro Autista (TEA) que engloba o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global de Desenvolvimento.

No entendimento de Cunha (2020, p.20), autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: “comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”. De acordo com o autor, o termo autismo originou da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo”.

Antes de se chegar à caracterização do autismo, vários testes foram feitos por diferentes autores com o objetivo de definir essa condição, através da associação de conceitos e definições variadas ao longo das décadas. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2002), Desordens do Espectro do Autismo (*Autism Spectrum Disorders – ASD*), incluindo autismo, Síndrome de Asperger e outras desordens do desenvolvimento não especificadas, formam um grupo de desordens

caracterizadas por problemas de interações sociais, déficit de comunicação, restrição e repetição de classes de comportamento.

Segundo Bosa e Callias (2000), o termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugene Breuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Contudo, os estudos a respeito do autismo só começaram em 1943.

Conforme pesquisas de Gikovate (2009), no ano de 1943, Leo Kanner relatou pela primeira vez sobre um determinado grupo de crianças que denotava isolamento social, alterações na fala e grande necessidade de manter a rotina; ao referido conjunto de sintomas Kanner denominou de autismo. Por várias décadas o autismo se preservou como uma entidade diagnóstica, passando, assim, a ser objeto de estudo de diversos pesquisadores. Posteriormente o conceito de autismo foi se ampliando, gerando diferentes graus acerca do autismo.

Logo após as primeiras décadas da descrição inicial de Kanner, consideravam-se como autista apenas os indivíduos com grave comprometimento para a vida diária. Não sendo muito divulgado na época, o autismo só se tornou mais conhecido em 1979, por meio do filme “meu filho, meu mundo”. Atualmente não se compreende mais o autismo como uma doença específica, mas sim como um conjunto de sintomas e dificuldades que acarreta prejuízo qualitativo na interação social, dificuldade na comunicação verbal e restrição de interesses e atividades.

Segundo o DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder da Associação Americana de Psiquiatria*) o autismo é conceituado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Tal categoria presume a existência de um desvio no desenvolvimento típico, e não apenas um atraso. De acordo com a APA – *American Psychiatric Association* (2011), a designação “autismo” deve ser utilizada para situações em que se percebe um atraso na aquisição da fala, como também a presença de outros sintomas característicos.

Para Schwartzman (2003), o autismo é visto como uma síndrome comportamental com etiologias diversas e curso de um distúrbio do desenvolvimento, sendo qualificado conforme déficits de interação social, observado pela inabilidade na relação com o outro, em geral unido a déficits de linguagem e modificações de comportamento. Porém este quadro não engloba todas as áreas do comportamento em uma mesma proporção, sendo considerado causador de um prejuízo disperso.

Bosa e Callias (2000) conceituam autistas como as crianças que tem inadaptação para estabelecer relações normais com outras pessoas, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela desenvolve uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação. Observa-se, assim, que há uma variedade de fundamentos teóricos que abordam todos os tratamentos terapêuticos com autistas, partindo de pressupostos distintos.

Conforme já mencionado, o autismo refere-se a um conjunto de sintomas e dificuldades que trazem prejuízo qualitativo na interação social, dificuldade na comunicação verbal e repertório restrito de interesses e atividades. Tais sintomas foram classificados por Wing (1979 *apud* GIKOVATE, 2009, p.09) em três grupos, sendo estes definidos como o tripé dos sintomas autísticos (figura 1).

Figura 1 – Tripé do Espectro Autístico.



Fonte: Gikovate (2009, p.10).

Para que seja confirmado o diagnóstico de autismo é necessário que haja comprometimento do tripé mencionado e que os sintomas tenham se iniciado antes dos três anos de idade. Não se faz necessário que o comprometimento seja de igual intensidade para cada grupo, ou seja, para certa criança pode haver um comprometimento maior da comunicação do que da sociabilidade. Porém, é primordial que para se falar em autismo haja comprometimento nos três grupos (GIKOVATE, 2009). Neste sentido, Gikovate (2009, p.10-11) salienta que:

ao se considerar cada um dos pés do tripé separadamente pode-se observar os diferentes graus de comprometimento possíveis. Como exemplo pode-se citar a falha na interação social recíproca, onde se encontra graus variáveis de comprometimento, desde o mais severo com isolamento social total, como se estivesse em outro mundo, até um comprometimento mais leve onde a pessoa cria espontaneamente contatos sociais, mas de modo particular, ingênuo e estranho.

Pode-se dizer o mesmo quanto à dificuldade de comunicação. Sendo o comprometimento severo, encontra-se uma pessoa sem linguagem funcional (verbal e não verbal) e que não inicia comunicação. Contudo, se o comprometimento da comunicação é leve, pode-se estar perante uma pessoa com vocabulário e gramática intactos, porém, com entoação estranha, dificuldade para dialogar e com pouca compreensão de linguagem figurada.

Ainda de acordo com Gikovate (2009), em um comprometimento da imaginação com repertório restrito de interesses e atividades, um prejuízo severo pode ser representado por vasta dificuldade com modificações de rotina acompanhado por reações comportamentais drásticas perante fatos inesperados ou até mesmo da quebra de alguma expectativa.

Em tais casos é comum a presença de manias motoras como os movimentos corporais repetitivos, tendência à repetição de assuntos ou brincadeiras e a incapacidade de brincar de modo criativo. Se o comprometimento da imaginação e a tendência forem repetição leves, podem-se observar situações em que o sujeito consegue lidar com mudanças mesmo que ainda seja metódico e com preferência pela rotina. Apesar de a pessoa manter interesses mais restritos, tal fato não a impede de realizar atividades variadas e de flexibilizar de acordo as necessidades diárias. É

importante que se compreenda que o autismo atualmente é considerado uma síndrome comportamental onde se encontra um leque de gravidade para o conjunto dos sintomas.

Esta é a base do conceito de espectro autístico onde compreende que há diferentes graus de severidade para pessoas com sintomas do tripé descrito por Wing (1979 *apud* GIKOVATE, 2009), estando em um extremo do espectro os quadros severos (autismo não verbal) e no outro extremo os quadros leves (como a desordem de Asperger ou de transtorno Invasivo não especificado). Entre esses dois extremos encontram-se os graus intermediários de autismo.

Segundo dados de Milagre e Souza (2011), Kanner observou semelhanças entre a sua síndrome e a esquizofrenia infantil, porém apoia a ideia de que o correto seria ser separada da mesma, conceituando-a como psicose em vários trabalhos, ao decorrer dos anos.

Kanner constatou, nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias como a esquizofrenia: “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patognômico’, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas”. Kanner (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.23).

Foi observado que Kanner apontou a dificuldade da criança em demonstrar qualquer tipo de afeto, rejeitando e não reconhecendo estímulos externos. Segundo Baptista e Bosa (2002), Kanner identificou outra característica do autismo, que era um atraso na aquisição da fala em certas crianças. Isso significa que a linguagem não era usada com o propósito de receber ou transmitir mensagens para outras pessoas; em vez disso, era usada apenas para nomear objetos. Por outro lado, a insistência obsessiva em manter rotinas levando a limitações na diversidade de atividades espontâneas também constituía uma característica importante do autismo, juntamente com a incapacidade de se envolver em relacionamentos interpessoais.

Segundo Klin e Mercadante (2006), as autoridades de Asperger foram mais amplas que as de Kanner, revelando características que não eram apresentadas antes e incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico. Assim, mostrou a dificuldade que certas crianças têm em manter contato visual durante situações sociais, ao mesmo tempo em que exibem olhares periféricos e breves. Além disso, enfatizaram gestos que demonstram falta de significado, bem como comportamentos estereotipados. Em relação aos padrões de fala - não há problemas com gramática ou vocabulário variado; no entanto, seu tom é monótono.

Assumpção Jr. *et al.* (2010), mencionam que as primeiras modificações acerca das concepções mencionadas surgiram com estudos de Ritvo, o qual vincula o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o como um distúrbio do desenvolvimento. Para Camargos Jr. (2008), somando-se definições de Ritvo, de Kanner e de Rutter, tem-se a base para os critérios diagnósticos do autismo em suas duas principais classificações de transtornos mentais: a CID-9 (OMS, 1984), definia o autismo como um subtipo das psicoses originadas na infância, evoluindo para esquizofrenia, e o DSM-III-R (APA, 1980), o constatava como um tipo de distúrbio global do desenvolvimento, denotando psicopatologia severa com distúrbios evolutivos precoces. Estas tinham definições e critérios diagnósticos similares, porém diferenças na conceituação.

O CID-10, como também o DSM-IV designam como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Quanto ao diagnóstico do autismo, este é possível a partir do décimo oitavo mês de vida da criança, por meio da observação dos pais ou do pediatra. Baseado no comportamento da criança pode-se detectar eventuais características que podem levar a um diagnóstico precoce.

Uma proporção significativa de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem características físicas específicas, mas suas expressões sérias podem indicar inteligência extrema. Apesar de terem uma estrutura facial normal, geralmente carecem de expressividade emocional e receptividade. O TEA nem sempre está ligado à deficiência intelectual e pode ocorrer em crianças que são consideradas como tendo inteligência normal, com maior intensidade nas habilidades verbais e menos evidências nas habilidades espaciais. Crianças classificadas como portadoras da condição podem apresentar desempenho além da norma em tarefas que refletem atividades mecânicas ou baseadas na memória, em oposição àquelas sem qualquer sentido ou conceitualização envolvida (MILAGRE; SOUZA 2011).

No entendimento de Barros e Fonte (2016), estereotípias motoras e verbais, como balançar para frente e para trás, bater palmas repetidamente, andar em círculos ou repetir certas palavras, frases ou músicas também são manifestações comuns em indivíduos com autismo. Adultos tendem a se adaptar melhor quando se trata de mudanças, mas ainda têm interesses restritos - aqueles com habilidades cognitivas específicas tendem a limitar seus interesses, por exemplo, horários de trens/aviões/mapas/fatos históricos, o que acaba limitando suas vidas.

Os autores ainda destacaram que, quanto antes diagnosticado e iniciado o tratamento, maior a probabilidade de melhora que a criança terá. O autismo não pode ser curado; no entanto, terapias específicas adaptadas às necessidades únicas e ao nível de gravidade de cada caso podem fornecer resultados positivos, já que cada criança com autismo tem características distintas umas das outras.

Neste sentido, Schwartzman (2003, p.45) lembra as diversas abordagens de tratamentos para o autismo, mas “é consenso entre elas que é importante a participação da família no tratamento, independente da abordagem”. Segundo o Instituto Autismo (2024, não paginado), há várias terapias disponíveis, que podem auxiliar, em diferentes momentos da vida da criança autista:

- ABA (Análise aplicada do comportamento), este programa é para crianças pequenas com algum distúrbio dentro do espectro do autismo, reforça a prática de habilidades, tentando aproximar a criança do funcionamento normal de desenvolvimento.
- TEACCH foi desenvolvido como um programa estadual na Carolina do Norte. Ele utiliza programas com imagens e outros recursos visuais que ajudam a criança a trabalhar de forma independente e a organizar e estruturar seu ambiente.
- FLOORTIME, desenvolvido pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan, é um método de tratamento que leva em conta a filosofia de interagir com uma criança autista. É baseado na premissa de que a criança pode melhorar e construir um grande círculo de interesses e de interação com um adulto que vá de encontro com a criança independente do seu estágio atual de desenvolvimento e que o ajuda a descobrir e levantar a sua força.

- PECS (*Picture Communication System*), em português Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, foi desenvolvido em 1985 como um pacote de treinamento aumentativo/alternativo único que ensina crianças e adultos com autismo e problemas correlatos de comunicação a começarem a se comunicar. Inicialmente utilizado no *Delaware Autistic Program*, o PECS é reconhecido mundialmente por se dedicar aos componentes iniciativos da comunicação. Ele não requer materiais complexos ou caros e foi desenvolvido tendo em vista educadores, cuidadores e familiares, o que permite sua utilização em uma multiplicidade de ambientes.
- SCERTS, é uma abordagem abrangente e multidisciplinar para melhorar as habilidades de comunicação e socioemocionais de indivíduos do espectro autista. No modelo SCERTS, é reconhecido que a maior parte do aprendizado na infância corre no contexto social de atividades e experiências diárias.
- SON-RISE, este programa apresenta uma abordagem altamente inovadora e dinâmica ao tratamento do autismo e outras dificuldades de desenvolvimento similares- uma abordagem relacional, onde a relação entre pessoas é valorizada.

Existe em muitos casos a necessidade de uso de medicamentos para tratar problemas comportamentais ou emocionais que o autista apresenta, incluindo: agressividade, ansiedade, problemas de atenção, compulsões extremas que a criança não pode controlar, hiperatividade. Impulsividade, irritabilidade, alterações de humor, surtos, dificuldade para dormir, e ataques de raiva

Algumas crianças com autismo necessitam ainda de uma dieta sem glúten ou caseína, embora nem todos os especialistas concordem que a dieta faça diferença e nem todas as pesquisas mostraram resultados positivos com esse método. O tratamento tem por objetivos estimular o desenvolvimento social e comunicativo; aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e ajudar as famílias a lidarem com o autismo, pois, segundo Schwartzman (2003, p.45),

O tratamento da criança e do adulto autista deve procurar não a sua normalização, mas sim a atenuação que seja possível dos prejuízos apresentados. Nossa preocupação deve ser no sentido de propiciar que aquele indivíduo, dentro de características que sabemos ser persistentes (embora mutáveis), possa usufruir da melhor qualidade de vida possível.

Considerando o que foi apresentado neste capítulo e levando em conta todas as dificuldades de interação e déficits cognitivos sofridos pelos indivíduos autistas, bem como a visão da escola como um ambiente onde a aprendizagem ocorre por meio de interações entre alunos e professores, torna-se evidente que um padrão educacional especial é necessário para que essas crianças tenham acesso à educação garantida. Essa abordagem deve respeitar suas limitações, ao mesmo tempo em que as capacita a explorar suas potencialidades para que não sejam deixadas à margem do processo educacional.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO (ABA) NO TRATAMENTO DE AUTISTAS

O acompanhamento adequado para crianças autistas engloba um trabalho multidisciplinar de médicos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos e professores, apoiados pelos familiares, objetivando alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-o apto para viver em sociedade de forma autônoma.

Dentro deste contexto, um fator importante nos últimos anos em relação ao Autismo é que houve um progresso no seu reconhecimento e surgiram novas técnicas de intervenção.

De acordo com Bosa (2006), há uma importância do tratamento do Autismo envolver tanto as necessidades da criança como as da família. A autora ressalta a importância das intervenções disponíveis que tenham o intuito de estimular o desenvolvimento social e comunicativo da criança, aprimorar o seu aprendizado e a sua capacidade de solucionar problemas, diminuir comportamentos que interfiram com o seu aprendizado e com o seu acesso às oportunidades de experiências do cotidiano. Além disto, ela sugere que estas intervenções também instrumentalizem as famílias a lidarem com os diversos sintomas do Autismo.

Entre as intervenções citadas por Bosa (2006), inclui a intervenção comportamental baseada nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Esta se apresenta como uma intervenção que vem se mostrando muito eficaz no tratamento do Autismo.

A análise Comportamental Aplicada utiliza-se de métodos baseados em princípios científicos do comportamento para construir diversas formas de tratamento para o autismo, a terapia comportamental traz como melhor resultado no tratamento precoce, adaptada às necessidades específicas de cada caso e a eficácia do tratamento sempre medida com os avanços individuais. Baseando-se na Psicologia Comportamental, que tem como princípio observar, analisar e modificar a relação entre ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. Da terapia espera-se uma redução dos comportamentos inadequados e aumento dos comportamentos funcionais e adequados e uma aproximação do desenvolvimento, garantindo assim a pessoa autista maior qualidade de vida e independência.

De acordo com Camargo e Rispoli (2013), a intervenção em Análise Comportamental Aplicada voltada para o autismo baseia-se em diversos passos. O primeiro é a fase de investigação onde verifica e identifica o comportamento que a criança tem mais dificuldade, bem como identifica como a criança se relaciona com o ambiente. Segundo vem a definição de objetivos a serem alcançados, a partir dos resultados da avaliação o terapeuta define quais os comportamentos que a criança tem dificuldade ou não desenvolveu e então se cria um currículo com pequenos objetivos em curto prazo, para ampliação do repertório da criança com autismo. Terceiro é a elaboração de programas e procedimentos onde depois do currículo pronto é hora de montar programas de ensino das habilidades pouco ou não desenvolvidas e os procedimentos para minimização de comportamentos inadequados e potencialização dos comportamentos adequados, bem como os materiais que serão utilizados nas sessões de terapia.

Quarto é o ensino intensivo onde cada programa específico descrito, começa a aplicação deles. No momento do ensino nos baseamos na metodologia de aprendizagem sem erro, onde utilizaremos

um procedimento que é o uso de todas as respostas emitidas na sessão são registradas e monta-se um gráfico para verificar se os programas estão sendo realizados de forma adequada ou necessitam de ajustes e analisar as respostas que estão ensinadas. O mais importante neste passo é garantir que as habilidades sejam trabalhadas gradualmente e que a criança atinja independência em todas as etapas.

Conforme pode ser observado, o método ABA usa como principal fundamento, o estabelecimento de um programa de intervenção comportamental distinguido por instruções individualizadas e práticas intensivas que tem o intuito de instruir a criança com Autismo. A referida intervenção comportamental pode ser executada tanto na casa da criança, como na escola e na clínica. É importante ressaltar que o sucesso da intervenção pode ser atenuado quando há um maior comprometimento da família no programa.

Segundo Mello (2007), o modelo de instrução individualizada tem a finalidade de conservar a atenção e aperfeiçoar o comportamento da criança diante de sucessivas repetições instantâneas do modelo proposto, além de fazer com que diminua a prática de erros e modelar o comportamento da criança por meio de aproximações sucessivas.

A prática intensiva deve seguir uma agenda estruturada de instrução em período integral, com intuito de minimizar ensejos de prática eventual de comportamentos autísticos, e obter em pouco tempo, a aquisição de novos comportamentos. O programa não é aversivo, devido a concentração em recompensar o comportamento desejado com algo prazeroso.

O currículo a ser seguido é bem sequenciado e hierárquico, tendo como alvo os déficits comportamentais e os excessos sintomáticos, de acordo com as necessidades exclusivas de cada criança em particular. O currículo usado deve ser dividido em programas, priorizando diferentes áreas de habilidades, como habilidades de cuidados pessoais, sociais, de linguagem, acadêmicas etc., sempre com o cuidado de organizá-las em níveis de dificuldade, ou seja, começa-se com habilidades básicas, que são muito simples, e a partir dessas desenvolve-se habilidades mais complexas. Outro fator importante para a eficácia do trabalho é a uniformidade dos programas, que devem ser estabelecidos de forma que todos os instrutores envolvidos saibam quais instruções dar.

De acordo com Faggiani (2010), a Análise do Comportamento utiliza uma terminologia que geralmente é usada para ajudar:

- Estímulo Discriminativo ou Antecedente que se refere à instrução inicial, especifica à fala ou à apresentação dos materiais.
- Resposta que são os comportamentos esperados que a criança exiba diante do Antecedente.
- Reforçador ou Estímulo Reforçador trata-se da consequência que segue imediatamente a resposta da criança (algo preferido e prazeroso à criança e que aumente a probabilidade da criança apresentar novamente aquele comportamento exibido no futuro).
- Ajudas, são direcionamentos suplementares dadas pelo condutor e são usadas antes ou durante a execução do comportamento por parte da criança.

- Tentativa se constitui como a unidade básica de um programa individual que é praticada durante a sessão e se refere a sequência completa de apresentação de um estímulo discriminativo, a obtenção de uma resposta por parte da criança e o reforçar da resposta.

- Estímulos são palavras ou ações e materiais que estão sendo usados para determinado programa.

- Sessão refere-se ao tempo de atividade gasto trabalhando com a criança nos seus programas.

- Domínio são os critérios que determinam quando a criança aprendeu a habilidade que foi ensinada e está pronta para a introdução de um programa de ensino de alguma habilidade mais complexa.

- Dados são registros das respostas da criança em cada tentativa de cada programa. Todas essas respostas serão registradas e representadas por um símbolo que descreverão se a resposta foi com direcionamento ou sem direcionamento. Os dados anotados têm a finalidade de monitorar o progresso da criança, o que é uma parte vital da intervenção comportamental.

A utilização dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) nas intervenções com indivíduos com características autísticas tem como objetivo principal eliminar comportamentos inadequados e ensinar comportamentos apropriados e habilidades desejadas. Por meio de técnicas baseadas em reforço positivo, modelagem e prática repetitiva, a ABA busca aumentar a frequência de comportamentos sociais, comunicativos, adaptativos, acadêmicos e cognitivos, fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

O propósito dessas intervenções é desenvolver um repertório espontâneo de comportamentos que permita à criança funcionar de forma mais adequada em ambientes naturais, como a escola, a casa e a comunidade. Ao promover a aquisição de habilidades que são essenciais para a vida diária, a ABA facilita a inclusão da criança em contextos sociais, acadêmicos e familiares, melhorando sua qualidade de vida e autonomia.

A intervenção baseada em ABA é adaptada às necessidades individuais de cada criança, garantindo que as estratégias sejam eficazes para o desenvolvimento de comportamentos que ajudarão a criança a interagir de maneira mais eficaz e independente no mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscou retratar a temática do autismo, destacando as possibilidades de intervenção que visam melhorar a qualidade de vida e facilitar a interação com a sociedade. Infelizmente, essas interações sociais muitas vezes enfrentam preconceitos.

A condição do autismo pode ser altamente incapacitante, exigindo que a família e todos os relacionados ao indivíduo dediquem grande parte do seu tempo na necessidade de assistência. Isso enfatiza ainda mais a importância de profissionais especializados em fornecer uma intervenção

adequada para melhorar a vida dos autistas e suas respectivas famílias. Infelizmente, o fato da ausência de cura torna essa situação ainda mais cruel.

Compreendemos que é uma característica inerente à condição autista apresentando maiores dificuldades no desenvolvimento de habilidades verbais, sociais e alfabetização entre outras. Apesar disso, pensamos que superar esses obstáculos não é impossível e dependendo do grau de comprometimento da pessoa com o transtorno pode aprender padrões comportamentais aceitáveis pela sociedade em que vive além de treinar seus direitos enquanto cidadão. Entretanto, para que haja uma melhor adaptação e inserção do autista no meio social faz-se necessário respeitar as diferenças encontradas entre esses indivíduos e suas limitações e cabe também ao profissional reconhecer a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento que eles possuem caso sejam oferecidas as devidas possibilidades a eles.

Para o sucesso do método de intervenção segundo a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), é preciso analisar as necessidades, as habilidades já adquiridas, os objetivos a serem traçados, entre outros, de acordo com cada indivíduo. Somente assim será possível construir um método adequado.

É importante ressaltar que as propostas de intervenção para o autismo devem ser cuidadosamente ajustadas às demandas específicas de cada caso, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira eficaz. Embora as pessoas com autismo possam compartilhar características semelhantes, cada indivíduo é único e possui um conjunto particular de habilidades, desafios e formas de interagir com o mundo.

Por isso, as intervenções não devem seguir um modelo rígido, mas sim ser flexíveis e adaptadas, levando em consideração as particularidades de cada criança ou adulto autista. Essa abordagem personalizada permite que os tratamentos e estratégias sejam mais eficazes, promovendo o desenvolvimento de habilidades específicas e oferecendo suporte adequado. Independentemente de qualquer manifestação sindrômica, é fundamental reconhecer a singularidade de cada pessoa e assegurar que o atendimento seja centrado nas suas necessidades únicas, respeitando sua individualidade.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Diagnosotic and Statistical Manual of Mental Disorder**. Fourth Edition – Text revision. Whashington, DC: American Psychiatric Association (APA), 2011. p. 18.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV-TR)**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. *et al.* Escala de Avaliação de Traços Autísticos (Ata): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. **Arq Neuropsiquiatr.** 57(1):23-29, 2010.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Rev. bras. linguist. apl.**; v.16, n.4, p.745-763, 2016.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves Cleonice Alves (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28 (supl.1), p. 47-52, 2006.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, Cleonice Alves; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão da Literatura. **Psicologia e Sociedade**. v 21, n. 1, 2009.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FAGGIANI, Robson Brino. **Terapia ABA**. São Paulo, out./2010.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S83-S94, 2004. Suplemento.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>>. Acesso 28 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO AUTISMO E VIDA. **Métodos de abordagem**. Disponível em: <www.autismoevida.org.br/p/metodos-de-abordagem.html>. Acesso 28 jul. 2024.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 01-02, 2006.

KROHLING, Aloísio; MIYAMOTO, Yumi Maria Helena. A contribuição da teoria crítica do direito internacional dos direitos humanos aos direitos das pessoas com deficiência. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, v. 3, n. 2, p. 196, jul./dez. 2011.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros. **Autismo: guia prático**. 7.ed. Brasília: CORDE, 2007.

MILAGRE, Marilene de Oliveira; SOUZA, Wagna da Silva. **Um Estudo da Integração do Autista no Ensino Regular**. 2011, 42f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) - Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira. Serra, 2011.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnom, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO APRENDIZADO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DA CIDADE DE INDAIATUBA/SP



THE IMPORTANCE OF PLAY IN PRESCHOOL CHILDREN'S LEARNING AT A PRIVATE INSTITUTION IN THE CITY OF INDAIATUBA/SP

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

Esse artigo teve como objetivo primordial inserir o lúdico na pré-escola, com fundamentos teóricos concretos que sustentam sua prática por meio de uma abordagem direta e descomplicada para o enriquecimento do conhecimento e a formação do professor da educação na pré-escola. Por percebermos por ocasião de estágio em algumas modalidades no curso de pedagogia, que havia algumas preocupações entre os pais em achar que os professores faziam seu trabalho de qualquer jeito, não se importando com o alunado. Por esse motivo que nos levou a optar por esse tema, foi devido a busca de confirmar ou negar essa hipótese no meio acadêmico local. Dentro das possibilidades, encontramos na metodologia qualitativa e pesquisas bibliográficas, no referencial teórico, educadores qualificados e habilitados para ministrarem as atividades lúdicas contribuindo com a aquisição do conhecimento e garantindo credibilidade no ensino. Partindo do pressuposto que a criança deseja participar de tudo o que ocorre ao seu redor, concluímos que é indispensável a mediação do adulto para que os pequenos experimentem, criem e transformem com segurança os jogos lúdicos, tornando assim o processo de desenvolvimento e ensino em um aprendizado mais significativo e consciente.

Palavras-chave: Lúdico; Desenvolvimento; Docente; Formação.

ABSTRACT

The main objective of this article was to introduce play into pre-school, with concrete theoretical foundations that support its practice through a direct and uncomplicated approach to enriching the knowledge and training of pre-school teachers. We realized during our internship in some of the pedagogy courses that there were some concerns among parents that teachers were doing their work in any way they could, without caring about their students. That's why we chose this topic, because we were looking to confirm or deny this hypothesis in the local academic environment. Within the possibilities, we found in the qualitative methodology and bibliographical research, in the theoretical framework, educators who are qualified and qualified to teach playful activities, contributing to the acquisition of knowledge and guaranteeing credibility in teaching. Based on the assumption that children want to take part in everything that happens around them, we conclude that adult mediation is essential so that the little ones can safely experiment, create and transform playful games, thus turning the development and teaching process into a more meaningful and conscious learning process.

Keywords: Play; Development; Teacher; Training.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em pesquisar a temática: o lúdico na formação do desenvolvimento do indivíduo na pré-escola de Indaiatuba queríamos resgatar o olhar fraternal de todos os atores envolvidos na educação e cuidados da criança e o anseio constante em contribuir na formação de autênticos cidadãos.

Em se tratando do problema, questionamos: Qual a contribuição do lúdico na formação do desenvolvimento da criança na pré-escola em uma instituição particular da cidade de Indaiatuba/SP?

Com relação aos objetivos nos portamos nos seguintes moldes: geral – refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico no período do desenvolvimento da criança; específico – evidenciar a atitude pedagógica do educador ao utilizar a ludicidade na pré-escola; proporcionar atividades lúdicas no período do desenvolvimento da criança pequena; verificar por meio de observações como os alunos vão conquistando seu espaço nas ações e reações com os seus meios.

Analisados os objetivos, percebemos a necessidades do professor de pensar nas atividades que promovam conquistas emocionais e sociais e absorver o lúdico como um dos instrumentos principais para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, o artigo redigido procurou ser fiel as

propostas apresentadas, sendo bem-visto e apoiado no quadro docente buscando se qualificar e fundamentar sua teoria, incorporando atitudes e valores para que a aprendizagem ocorra de forma natural.

Embora saibamos da influência do pensar do educador na pré-escola, sabemos que existe uma vasta legislação que assegura o direito ao acesso e a permanência de toda a criança no ensino regular. Ao escolhermos uma determinada fundamentação teórica, foi na constituição de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) foram um dos procedimentos metodológicos adotados para fomentarmos a realização dessa pesquisa.

Outra questão que nos levou a essa reflexão, foi a preocupação constante nas instituições escolares em promover e proporcionar o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Em percepção dessa temática e de acordo com LDBEN 94/96 foi abordada para ensino na pré-escola não apenas a educação formal, mas também elencá-lo nessa especificidade como os cuidados e o bem-estar do menor.

Visando alcançar os objetivos proposto com vários pressupostos teóricos, afirmamos que compreendermos diferentes tarefas que constituí ação pedagógica e a função de brincar, interagir, aprender fazer são algumas características que contribuem para o processo da educação das pequenas crianças na escola. Os quatro pilares da educação são fundamentais para essa modalidade.

A concretização do Trabalho de Conclusão de Curso foi de suma importância para vida acadêmica e pessoal, pois ele nos possibilitou, ampliarmos a nossa visão por diversas áreas do conhecimento, permitindo assim a nossa formação com qualidade que vai de encontro com as necessidades atuais e futuras no tema abordado.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi pautado no referencial teórico das leis que deu suporte para a formação do professor, pois é de fundamental importância seu papel na educação lúdica. A Constituição de 88, (ECA) Estatuto da criança e do adolescente, Referencial Curricular Nacional Educação infantil, DCN, entre outras ferramentas epistemológica e outros filósofos da educação, conforme observaremos no decorrer desse artigo.

BRINCAR É FUNDAMENTAL PARA APRENDER A SER

Para fundamentar a contribuição dos exercícios lúdicos na teoria do desenvolvimento infantil, buscamos uma reflexão nos autores referenciados da qual nos deu suporte para responder nossas indagações estruturando o universo das brincadeiras tradicionais na educação na pré-escola.

Conhecendo a realidade do aluno na comunidade atendida, nos fez envolver e despertar o interesse em buscar um jeito novo de lidar com a relevância da ludicidade para desenvolvimento do indivíduo, bem como na efetivação de um trabalho significativo no cotidiano das crianças e dos educadores que estão em busca de saberes novos, para sua formação enquanto pessoa e profissional.

Um dos aspectos fundamentais que estimulam as crianças na pré-escola são os fatos que é a partir das brincadeiras que os pequenos aprendem a agir, desenvolvendo uma comunicação que expressa seus interesses valorizando a liberdade da imaginação e experimentando coisas novas e descobrindo outras possibilidades.

Com base nesta análise é que os educadores tiveram a responsabilidade de indicar atividades que viabiliza o desenvolvimento contínuo da capacidade da criança de uma forma prazerosa, possibilitando uma ação educativa eficaz e intencional.

Sendo a criança um ser que deseja participar de todos os fatos que ocorrem no seu universo, dessa forma o professor precisa utilizar o lúdico como recursos metodológicos proporcionando atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades motoras mais simples e mais complexas, promovendo além da educação a prática de cuidados e o bem-estar do menor.

Enfatizando o pensamento acima queremos citar Rau (2007, p.116)

Mesmo nos primeiros anos de vida, a criança explora o mundo que a cerca com os olhos e as mãos aperfeiçoando-se e tornando-se um ser livre e independente. A criança é um ser ativo que deseja participar de todos os fatos que ocorrem, considerando-se em fases distintas, como o centro do universo. Tudo que pode despertar a imaginação na criança, inclusive brinquedos e jogos, contribui para extravasar sentimentos, desenvolver a parte física, propiciar crescimento mental, adaptação social etc.

Assim o educador dessa faixa etária deve perceber e sentir que ele é parte de todo esse processo de aprendizagem, como tal deve estimular e construir a autonomia do sujeito nessa fase juvenil da vida, respeitando e estimulando o para novos desafios e conquistas de novos saberes.

Partindo do pressuposto que os docentes sabem da importância da ludicidade na formação da criança na pré-escola, o educador deve utilizar sua prática pedagógica que o auxilia na dinâmica do ensino, na descoberta da realidade do aluno, bem como estimular o aprendizado espontâneo e natural para o desenvolvimento humano.

Compreender e reconhecer o jeito particular da criança é um dos primeiros desafios do educador para que possa utilizar o lúdico como um recurso didático e dinâmico que garante resultados eficazes na educação, de uma forma divertida, diferente e criativa, além de proporcionar uma interação entre o aluno e o professor. Rossenau (2012, p.93) afirma que “é importante que o professor da educação infantil conheça o perfil de seus alunos e observe as variáveis relacionadas a esse contexto para que, assim, possa estruturar seu plano de aula de forma segura e consistente”. Com base nesse aspecto o profissional precisa ter conhecimentos sólidos para interagir e se comunicar de forma responsável sem perder o processo de humanização nesta fase da vida dos pequenos.

Saber ouvir, observar e conhecer a turma que atua é de fundamental importância para a educação na pré-escola. Pesquisas apontam que a relação entre o docente e discente além de contribuir na aprendizagem ajuda para que ocorra uma relação efetiva entre a criança e o adulto. É através da afetividade que a criança se desenvolve e constrói conhecimento.

É de conhecimento de todos os envolvidos na educação da pré-escola que as brincadeiras e os jogos são momentos necessários que possibilitam o convívio social e ainda tem como função

desenvolver os aspectos físicos e mentais das crianças. A brincadeira é uma atividade livre e a criança pode escolher os objetos e utilizar diferentes maneiras que a impulsionam para a realização de determinadas atividades. Nessa situação lúdica, o alvo deve estar focado a realidade que cerca a criança e ao conteúdo presente no imaginário dela. Ela tem oportunidade de imitar um comportamento mais avançado exercitando a capacidade simbólica e a necessidade de experimentar coisas novas, conquistando sua autonomia.

Vygotsky (1998, p.137) ainda afirma “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Ressaltamos ainda que esse comportamento vai acompanhar a atividade lúdica da criança, indicando o desenvolvimento, as habilidades e capacidade de encarar o mundo e suas ações futuras.

É assim que o lúdico deve ser visto como um recurso facilitador que contribui para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Quanto mais ela mergulha na brincadeira mais ela está exercendo a capacidade de se concentrar e permanecer na atividade. O brincar da criança é indispensável para uma vida equilibrada do futuro adulto.

O jogo é um objeto interessante para auxiliar o desenvolvimento infantil, privilegiando a explorar e experimentar diferentes sensações que envolvem os movimentos e gestos que tem papel importante na expressão de sentimentos.

O jogo proporciona ainda o incremento da dicção, do pensamento e da concentração. Com o ato de brincar, a criança cresce e aprende novos conceitos, agrega elementos que desenvolve o intelecto e um físico saudável. Através da brincadeira os pequenos inventam um universo exclusivo deles, criando um imaginário no qual o impossível se realiza.

A criança muda as características do jogo e passa a criar formas de brincadeiras que inclui a sua realidade. Muitas vezes ela fantasia a situação e através do jogo consegue resolver de forma tranquila um problema real.

Nesse sentido, respeitar a linguagem que a criança se coloca no jogo é importante para o desenvolvimento psicológico dela.

Uma possibilidade de trabalhar a linguagem com as crianças de forma lúdica é por meio de situações imaginárias como o jogo de faz de conta, por exemplo, em que a criança começa a modificar o significado dos objetos, expressa suas fantasias e assumir papéis existentes no contexto social (Rau, 2011).

Esses momentos são necessários na vida estudantil, pois os possibilita, o conhecimento da vivência social e do seu próprio eu, percebendo que no seu entorno existem outras possibilidades.

O professor da pré-escola que deseja contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, deve utilizar o lúdico de forma diferenciada no processo de ensino-aprendizagem e observar as escolhas dos educandos durante a prática de jogos e brincadeiras no espaço escolar. Deve proporcionar situações de aprendizagens, onde a criança seja respeitada e valorizada.

O atendimento a criança de 0 a 6 anos está garantida por lei nas últimas décadas com a função de uma educação com qualidade desde a mais tenra idade. Para essa qualidade é preciso que a criança seja considerada em todo um contexto social, ambiental e cultura para que possa construir conhecimentos diversificados, que enriquecem o desenvolvimento dos pequenos indiscriminadamente.

Além da família, é na pré-escola e nas creches que visam responder ao direito da criança à educação, cumprindo com o papel de socializar e oferecer cuidados e brincadeiras de uma forma integrada, com atitudes básicas de aceitação, respeito e confiança, contribuindo então, para o desenvolvimento de crianças felizes e saudáveis.

A partir das mudanças que ocorreram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN/9394/96), a sociedade passou a ter mais consciência da importância da educação na primeira infância, que motivou a procura por instituição escolar tendo foco não apenas ao assistencialismo, mas também com finalidade da integração na primeira etapa da educação básica. Compreender e refletir sobre diversas possibilidades do lúdico no cotidiano da criança no processo ensino-aprendizagem.

Dentro deste contexto e com o intuito de refletirmos, o pensar teórico na ação docente na educação infantil Rosenau (2012, p.92) esclarece:

A LDBEN/96 proporcionou avanços para o trabalho na educação infantil, entre eles a publicação dos RCNEIs (Brasil, 1998d), os quais, apesar de possuírem limitações, direcionaram os objetivos a serem alcançados na primeira infância. Dessa forma a criança gradativamente, passa a ser vista e respeitada dentro de seus limites e potencialidades. Os RCNEIs (Brasil, 1998c, 1998d) tiveram como ponto de partida a organização de eixos que pontuam os saberes a serem desenvolvidos, os quais direcionam o olhar da instituição de educação infantil e dos pedagogos envolvidos com esse trabalho. Esses documentos estabelecem o que deve ser alcançado nas áreas de movimento, música, artes, linguagem oral e escrita, conhecendo o lógico-matemático, ciência sociais e naturais, pois percebem o educando como sendo capaz de se desenvolver de forma integral e efetiva em diversas áreas do conhecimento.

Diante dessas considerações, é fundamental analisarmos a relação do professor com o aluno. Ele tem a responsabilidade de ampliar o conhecimento sobre o lúdico e resgatar as teorias que corroboram com a sua didática e orientam a sua ação para avançar na melhoria do ensino, possibilitando-lhe um agir consciente e intencional.

É importante que os profissionais da educação façam uma reflexão provocativa sobre o papel do educador ao utilizar a ludicidade na educação e deve estar preparado para provocar mudanças que estimulem descobertas concretas por parte das crianças envolvidas nesse processo.

Sendo a escola muitas vezes o único local onde a criança pode se beneficiar com o ato de brincar, os professores devem estar prontos para a prática lúdica e se aprimorar para compreender as necessidades de cada criança para que possa planejar e organizar as ações pedagógicas. As atividades devem ser escolhidas de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, considerando as especificidades de cada indivíduo com os quais trabalham, em especial, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

É na pré-escola que o professor deve deixar a criança “livre” para escolher seus brinquedos, onde a criança pode escolher os objetos e utilizar uma situação imaginária, sem estar preso aos resultados, mas sim a própria ação do brincar.

A influência da brincadeira na pré-escola contribui principalmente para:

- O desenvolvimento integral do educando;
- Propiciar situações de cuidados e atitudes básicas de aceitação e respeito;
- Favorecer a autoestima da criança, auxiliando a superar as dificuldades;
- Valorizar as novas conquistas motoras;
- A criança estabelecer metas e construir estratégias;
- Que durante a brincadeira ocorram estímulos, obstáculos e motivações.

Todos esses fatores e muitos outros são essenciais para o aparecimento de novas habilidades e refletem no comportamento e desenvoltura nas crianças.

O professor educador precisa compreender a importância da organização do tempo e espaço e sua influência na aprendizagem. Ter consciência da vasta lei que assegura a criança neste contexto educativo e principalmente conhecer a visão dos grandes pesquisadores envolvidos na Educação Infantil.

Alguns estudiosos se destacaram e muito contribuem para a educação das crianças pequenas. São eles: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky, Emília Ferreiro, Piaget, Wallon entre outros.

Comenius: educação universal; instrução para a vida toda; educação como centro.

Rousseau: direito da criança aprendizagem natural; conceitos de educação negativa e educação indireta.

Pestalozzi: aprendizagem pela experiência e observação; formação espiritual do homem.

Froebel: criação do jardim de infância; liberdade da criança.

Montessori: atividades práticas cotidianas; “o brinquedo” na atividade da criança.

Freinet: trabalho cooperativo; ensino e aproximação da realidade.

Vygotsky: mediação do conhecimento; linguagem e contexto cultural no processo de aprendizagem.

Emília Ferrero: Psicogênese da língua escrita.

Piaget: desenvolvimento cognitivo das crianças.

Wallon: estudos sobre a plasticidade do cérebro.

(SILVA, Disciplina: Educação Infantil – Fundamentos)

Não podemos desconhecer a importância desses estudiosos para a formação do professor na pré-escola, pois ao adotarmos as abordagens deles, visamos nos aprimorar nos conceitos científicos e acrescentar a busca de resolução das dificuldades que se encontram na educação infantil.

Baseado nos ensinamentos desses pesquisadores é que reforça a ideia sobre o fazer docente e na tentativa de compreender as especificidades das crianças e devolver aos pequenos alunados o direito e condições eficientes de aprendizagem.

Outras questões que merecem ser destacados são as discussões teóricas sobre a importância do lúdico na formação do profissional do pedagogo para que ele efetive suas práticas futuras e utilize a criatividade para o preparar das aulas, possibilitando e permitindo ao discente a vivenciar a plenitude da experiência que incluem as atividades lúdicas dentro da escola.

Cabe então ao educador buscar atualizar-se para que esteja habilitado atuar como educador e atender as demandas de uma sociedade inovadora. A formação continuada é um processo que deve ocorrer por toda a vida e a ludicidade como uma ferramenta da atualidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Santos (1997 p.14) afirma que:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, jovem e do adulto.

O trabalho lúdico é necessário desde a educação infantil até o ensino superior, faz parte da constituição do indivíduo, indiferente da realidade social do aluno. Sendo assim, o professor da educação infantil que tem uma formação continuada com qualidade para preparar as aulas com base no que deseja para o estudante, permitindo-os se assumirem como sujeitos que pensam e falam atuando com seriedade e liberdade para construir novos saberes de forma intencional e com entusiasmo, não sendo apenas um executor de tarefas.

A contribuição na formação do professor é um grande diferencial para uma educação com qualidade, uma vez que para professores da educação infantil a realidade não pode ser baseada no "achismo".

É na pré-escola que se inicia o desenvolvimento intelectual, emocional, através dos sentidos, das ações e dos movimentos. Os profissionais da pré-escola precisam estar preparados para acompanhar e estimular as crianças nas descobertas do cotidiano. Neste sentido é preciso garantir que a criança aprende a interagir e comunicar-se. As atividades lúdicas têm um papel considerável sobre os pequenos, inspirando segurança e autonomia.

O ambiente onde se brinca precisa ser mais que um lugar agradável, é preciso oferecer espaço seguro e os objetos estarem dentro dos padrões de segurança exigido para a idade.

Considerando o ambiente e o espaço como um cenário onde se pode construir saberes, é importante ressaltamos também a necessidade de formar professores com visão digital apurada. O ambiente virtual pode ser um poderoso aliado na produção de jogos e brinquedos instigantes para as experiências pedagógicas.

O educador qualificado busca novas maneiras de ensinar por meio do lúdico. É importante ampliar seus conhecimentos e técnicas que envolvam a brincadeira. Quanto mais espaços lúdicos proporcionarmos, mais entraremos no mundo dos sonhos das crianças contribuindo para o domínio de novas habilidades e dando verdadeiro sentido ao processo de ensinar e aprender.

É importante ressaltarmos a importância do educador que tem como compromisso garantir o processo de ensino e aprendizagem, planejando alternativas que garantam novas possibilidades de interação e integração dos educandos, despertando no aluno, a curiosidade para novas descobertas.

Diante disso, as instituições escolares precisam atuar com métodos pedagógicos atraentes, ou seja, uma metodologia que privilegie atividades lúdicas de caráter participativo e interativo como os jogos e brincadeiras virtuais.

Atualmente, o ambiente de novas tecnologias motiva as gerações a conhecerem outros espaços educativos. E os jogos virtuais são considerados a realidade marcante na infância de hoje. Essa ferramenta pedagógica também colabora para apresentar e aproximar o ensino à realidade do aluno. O desafio do educador é em conhecer e utilizar essa nova linguagem de forma lúdica, proporcionando a interação e a participação de todos dentro desse novo espaço de aprendizado digital.

Segundo Prensky, citado por Demo (2007, p.49):

- i) aprendizagem digital com base em jogos vai ao encontro das necessidades e estilo de aprendizagem das gerações de aprendizes de hoje e futuras;
- ii) aprendizagem digital com base em jogos é motivadora, pois é divertida (fun);
- iii) aprendizagem digital com base em jogos é enormemente versátil, adaptável a quase todo assunto, informação ou habilidade de aprender e, quando usada corretamente, é extremamente efetiva.

A escola pode e deve se apropriar de todos os espaços que possam contribuir para uma formação eficiente dentro de uma sociedade globalizada. Para isso é fundamental que os pedagogos sigam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares são um grande desafio para o aprendizado moderno. Viver com o outro é um exercício que necessita de conhecimento, habilidade e atitude. Essas competências são construídas nas relações cotidianas do profissional, que precisa estar preparado para sair dos modelos antigos de educação e se adaptar aos novos espaços educativos e deixar-se influenciar pelas famílias, associações, mídias entre outros. A educação deverá preparar o educando para apropriação da informação em todos os ambientes existentes.

Despertar o interesse das crianças nesses jogos lúdicos mediante tanta tecnologia é de fundamental importância para reforçar a aprendizagem dos alunos. Os jogos podem fornecer suporte para a qualidade do ensino, estimular os conhecimentos dentro do ambiente escolar, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, na agilidade, coordenação motora. Sendo assim, o lúdico digital é uma ferramenta de educação de alta relevância nos tempos atuais.

Todo tipo de incentivo deve ser considerado para as crianças da pré-escola, visando promover o aprendizado com o máximo rendimento, de forma clara para ajudar a superar as dificuldades, e assim atingir todos os objetivos.

É importante que os alunos recebam atividades pedagógicas que possam provocar aos aprendizes compreensão do mundo, propiciar um ambiente favorável ao interesse de novas descobertas do conhecimento, desenvolvendo a autonomia, o raciocínio lógico, interação que facilitam o processo de integração com o seu meio.

Os avanços tecnológicos como a mídia digital, áudio, Datashow, computador são alguns recursos que podem ser indicados como ferramenta de aprendizado na pré-escola de forma lúdica, cabe então aos educadores selecionar as atividades adequadas condizente com a fase do desenvolvimento da criança.

Os profissionais precisam estar preparados para as mudanças tecnológicas que invadem o mundo que os cerca e repensar às práticas pedagógicas dessa nova geração digital. Se familiarizar com essa ferramenta é um grande desafio atualmente e aproximar a tecnologia da escola já faz parte do cotidiano da educação. Compreender a mobilidade e o uso do dispositivo móvel é uma forma de potencializar o aprendizado em diferentes espaços, valorizando a vivência e a participação ativa do educando.

Sendo assim, o lúdico ganha cada vez mais espaço na pré-escola, resgatando o direito da infância e promovendo a espontaneidade, criatividade da criança. Focar o lúdico como fator básico do desenvolvimento e aprendizagem humana, num processo contínuo em explorar diferentes movimentos corporais, ampliando o domínio das habilidades físicas e motoras.

Outro ambiente convidativo para a participação da criança pensar e criar é a brinquedoteca. Um espaço que coloca ao alcance do brincante inúmeras possibilidades.

Os principais objetivos a alcançar com a brinquedoteca é atender as necessidades das crianças que não tem muito acesso e estão distantes dos direitos a infância, possibilitando a uma grande variedade de aprendizagem dentro de um ambiente específico que é o lúdico. As brincadeiras estimulam a área psicomotora e desenvolvem as possibilidades de adaptação ao mundo exterior. Quando a criança brinca ocorre uma interação que vão além da prática corporal, mas também é afetiva e social.

Nesta perspectiva cada espaço deve ser organizado com materiais específicos ao tema. Móveis, decoração, brinquedo e jogos devem ser levados em consideração os objetivos que o educador deseja alcançar. Favorecendo o desenvolvimento das crianças em diferentes habilidades.

A brinquedoteca é um espaço essencial à saúde física, emocional intelectual dos alunos, deve ser também um local para inserir novas experiências e ideias, promovendo a criação de vínculos e favorecer a capacidade de explorar novas descobertas.

Neste sentido, o gestor precisa garantir que esse ambiente esteja sempre equipado com segurança; bem iluminados e com ventilação adequados. Todos os objetos colocados neste espaço devem ser certificados pelo Inmetro, dando a garantia de não oferecer perigo ao serem manipulados.

Um espaço que deve ser preparado para oferecer as crianças à oportunidade de experimentar os brinquedos, manipular os objetos com criatividade, estimular o desenvolvimento global, despertar o interesse pelo lúdico, dando vazão aos seus sentimentos e assim desenvolvendo sua aprendizagem.

Os profissionais devem valorizar esse espaço dando a importância que ele merece que é: ser, viver, representar, aprender, interagir, se comunicar e não apenas para brincar, mas também enriquecer o relacionamento entre a criança e o adulto.

Na pré-escola, o professor cria espaço e faz parte da brincadeira transmitindo valores possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível. Um espaço criado para estimular as atividades lúdicas através dos jogos variados e diversos materiais é a brinquedoteca.

No processo da educação infantil Cunha (1994, p,13) nos esclarece: “brinquedoteca é um espaço onde as crianças (e adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas”. Esse ambiente valoriza a atividade do brincar e realiza atividades essenciais para o seu desenvolvimento. Desta fora este espaço deve ser utilizado pelos profissionais da educação como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem e permitir a construção da identidade e da autonomia do educando.

Considerando que na pré-escola as crianças anseiam por compreender e descobrir o mundo de forma ativa e participativa, esperamos que a escola possa contribuir de forma mais adequada possível para o progresso dessas descobertas, visando atender os objetivos educacionais. O professor deve organizar a sala e criar um ambiente estimulante, adaptado para o uso das crianças e fornece um ambiente agradável e acolhedor para os novos brincantes.

É na educação que se adquire conhecimento, habilidade, formação de valores e atitude. É importante ampliar as linguagens e considerar os diferentes meios e estilos de aprendizagem e o fortalecimento dos laços familiares. O jogo passa a ser aceito pedagogicamente e contribui muito para a formação dos educandos.

Uma reflexão sobre a inclusão dos jogos e brinquedos é de grande importância nesse cenário, eles auxiliam a criança a interpretar significados. Os jogos tradicionais também devem ser incentivados pelos docentes, pois eles os auxiliam para melhor compreender o comportamento e a necessidade infantil.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira são os três eixos da ludicidade que devem ser colocados à disposição das crianças na pré-escola para que possam colaborar para a criação do seu próprio conhecimento e abrir novos caminhos para uma educação com qualidade.

A escola tem sua principal função em ajudar a desenvolver aos alunos capacidade intelectual e contribuir para uma formação do ser humano ético e moral; dar condições para que as pessoas se tornem capazes e responsáveis sobre seus atos na sociedade.

A principal atuação do professor é ensinar a criança a pensar, ter curiosidade do mundo de uma forma inteligente e consciente de encarar e escolher o melhor caminho. O lúdico como recurso pedagógico ajuda a promover o aprendizado e é enormemente versátil quando é usado corretamente no período do desenvolvimento da criança pequena. “Brincar é coisa séria”.

Reafirmando os fundamentos que visa contribuir para uma reflexão sobre o tema abordado e resgatar a possibilidade de uma melhor assimilação sobre o uso do lúdico na pré-escola, é de fundamental importância recorreremos ao referencial teórico das leis: A Constituição de 88; Estatuto da criança e do adolescente, Referencial Curricular Nacional Educação Infantil; Leis Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 94/96), entre outros documentos que nos dê suporte para uma educação eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho pudemos ver a importância de trabalhar a ludicidade na pré-escola e o poder das brincadeiras dentro da escola. Vimos as diversas maneiras em responder o problema inicialmente proposto, assumindo o desafio de buscar o envolvimento de profissionais durante o processo de pesquisa para melhorar o desempenho e facilitar o aprendizado na primeira idade escola.

Consideramos, sem dúvida o pensamento de vários pesquisadores como objeto de nossa reflexão, que nos permitiu articular o domínio do tema abordado durante ao longo do curso e o desafio de buscar novos objetivos de o saber fazer.

Propusemo-nos por viés de estudo dá resposta à indagação, proposta no início do trabalho e inovar as práticas educativas e os conhecimentos a ela atrelados. Dessa forma, o universo lúdico tornou um importante recurso de intervenção, que possibilitou os sujeitos interagirem garantindo o desenvolvimento e a construção de saberes e conceitos necessários

Neste contexto, para trabalhar com recursos lúdicos é uma tarefa que exige um rigoroso planejamento e com intervenção que estimula a criança a utilizar sua inteligência de modo significativo para explorar os jogos e brincadeiras.

Em relação aos procedimentos metodológicos, nós ficamos satisfeitos, porque eles nos proporcionaram conhecer um pouco mais sobre o aprender do aluno nos mais diversos aspectos. Nos ajudou também reconhecer a importância da metodologia qualitativa na execução de um trabalho de pesquisa desse porte.

No que diz respeito aos resultados do nosso trabalho, o êxito ocorrerá se nós educadores apropriarmos da literatura como forma natural de descobrimento do mundo e nos empenharmos em realizar nosso ofício com amor, dedicação e esperança, incorporando valores que nos torna capazes de criar, inovar e reinventar o desejo de aprender, ao invés de doutrinar os alunos para se tornarem um adulto obediente e passivos.

Como educadores sabemos que a temática estudada é de grande amplitude, assim apontamos a necessidade de ampliar o estudo sobre a ludicidade e o artigo por ora produzido é apenas um aporte neste vasto campo de estudo.

Portanto, como ressaltamos ao longo desse trabalho, a profissão nos impulsiona em estarmos em constante formação, nesse sentido, busca de uma formação para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a ludicidade são elementos pertinentes no processo educativos, a escola e professores podem e devem se apropriar de todos essas ferramentas para criar possibilidades.

Para nós futuros graduados ficou a experiência de convivência com o mundo infantil, vista de uma nova ótica onde o “brincar é coisa séria” e o aprender brincando deve ser levado a sério.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena Silva. 1994. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2.ed. São Paulo: Maltese.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003

_____. **O Porvir: desafio das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.

MELLO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles – **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** - Curitiba: Ibpex, 2007.164p.

ROSENAU, Luciana dos Santos – **Diagnóstico do fazer docente na educação infantil** – Curitiba: Ibpex, 2012 - (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia)

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Mônica Caetano. **Disciplina Educação Infantil: Fundamentos**. Slides aula 2. Disponível <<http://ava.grupouninter.com.br/claroline176/courses/U8752D14104/document/aulas/aula2/slides.pdf>> Acesso 15 maio 2024.

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

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA EM ARTE: ANÁLISE DE PROPOSTAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS SURDOS



PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING MUSIC IN ART: ANALYSIS OF INCLUSIVE PROPOSALS FOR DEAF STUDENTS

RICARDO BRASIL CRUELI

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 na EMEF Deputado Flores da Cunha.

RESUMO

Este artigo aborda a integração da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino de artes musicais para crianças surdas na educação básica. O objetivo principal é investigar como a Libras pode ser utilizada como ferramenta para promover uma educação musical inclusiva e bilíngue, facilitando a aquisição de uma segunda língua, o português. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, envolvendo análise de produções científicas relevantes por meio da plataforma Google Scholar e outras bases de dados especializadas, além da aplicação da análise bibliométrica para identificar tendências e indicadores do crescimento da produção científica na área. Os resultados mostram que a integração de Libras é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças surdas, destacando a eficácia de tecnologias e metodologias adaptativas, como o uso de vibrações e o software Pure Data®, na educação musical. As pesquisas analisadas evidenciam avanços significativos na inclusão musical de surdos, embora ainda existam desafios relacionados à formação de professores e à adaptação dos currículos escolares

Palavras-chave: Surdez; Educação Musical; Ensino Bilingue.

ABSTRACT

This article deals with the integration of the Brazilian Sign Language (Libras) in the teaching of musical arts to deaf children in basic education. The main objective is to investigate how Libras can be used as a tool to promote inclusive and bilingual music education, facilitating the acquisition of a second language, Portuguese. The methodology adopted is qualitative and bibliographic in nature, involving analysis of relevant scientific production through the Google Scholar platform and other specialized databases, as well as the application of bibliometric analysis to identify trends and indicators of the growth of scientific production in the area. The results show that the integration of Libras is fundamental for the integral development of deaf children, highlighting the effectiveness of adaptive technologies and methodologies, such as the use of vibrations and Pure Data® software, in music education. The research analyzed shows significant progress in the musical inclusion of deaf people, although there are still challenges related to teacher training and the adaptation of school curricula

Keywords: Deafness; Music Education; Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

O trabalho com indivíduos surdos tem sido historicamente desafiador, muitas vezes atribuído à ausência de audição. No entanto, o verdadeiro obstáculo reside na falta de fala, o que dificulta a comunicação com ouvintes que desconhecem a surdez. A linguagem, seja oral ou gestual, é fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo, garantindo sua plena integração ao mundo, de forma análoga ao que ocorre com os ouvintes. Diversas abordagens teóricas sobre a educação de surdos divergem quanto ao método ideal para a aquisição da linguagem. Enquanto alguns defendem o uso de aparelhos auditivos e a promoção da linguagem oral, outros argumentam que a exposição precoce à língua de sinais é crucial, permitindo que a criança surda adquira linguagem de forma natural. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é destacada como essencial para o desenvolvimento integral do surdo, desempenhando todas as funções de uma língua, mas utilizando o canal visual, que é o mais acessível para esses indivíduos. Assim, compreende-se a importância de considerar a Libras como a primeira língua para crianças surdas, uma vez que, enquanto a linguagem oral é adquirida naturalmente por crianças ouvintes, o mesmo processo não ocorre com os surdos. A língua de sinais se apresenta, portanto, como um instrumento indispensável, não apenas para a comunicação, mas também para o desenvolvimento integral dos surdos, possibilitando-lhes interagir com o mundo de maneira plena e significativa. A língua de sinais, sendo reconhecida como uma língua legítima com funções equivalentes às de qualquer outra língua, deveria ser amplamente adotada em contextos familiares e educacionais que envolvem crianças surdas. Esse reconhecimento, presente em diversos países, foi consolidado no Brasil com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Além disso, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), recomenda a utilização da língua de sinais em ambientes educacionais, visando garantir que indivíduos surdos tenham acesso pleno ao

conhecimento e se desenvolvam de acordo com suas capacidades, que são comparáveis às dos ouvintes.

A aquisição da linguagem em crianças ouvintes ocorre de maneira natural e espontânea, sem a necessidade de um ensino formal. Desde muito cedo, essas crianças são imersas em um ambiente linguístico proporcionado pela comunicação com seus cuidadores e pelo ambiente ao seu redor, o que lhes permite construir um repertório de significados ao longo de sua vida. Da mesma forma, é crucial que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) esteja presente no cotidiano das crianças surdas, possibilitando uma aquisição completa da linguagem. Ao ser adquirida como primeira língua, a Libras oferece a base necessária para a aprendizagem da segunda língua, o português, seja em sua modalidade oral ou escrita, conforme os princípios da educação bilíngue para surdos (QUIGLEY & PAUL, 2001).

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é proporcionar condições adequadas para que as crianças surdas, muitas vezes filhas de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais, possam adquirir a Libras de maneira eficaz (MOORES & MARTIN, 2006). Dado que a linguagem só pode ser plenamente adquirida em um contexto social, e considerando que a criança surda não tem acesso natural à língua de sinais em seu ambiente familiar, surge a questão de como garantir essa aquisição para que ela possa se organizar e se relacionar com o mundo.

Esse desafio educacional demanda soluções que assegurem às crianças surdas as mesmas oportunidades oferecidas a seus colegas ouvintes. Uma abordagem bilíngue, que inclua a exposição precoce à Libras e o contato com falantes nativos e não nativos, representa uma resposta promissora. Tal abordagem pode ser implementada em escolas bilíngues, seguindo modelos escandinavos e americanos (SVARTHOLM, 2008; MOORES, 2006; MOURA, 2000), ou em contextos de inclusão em salas de aula regulares, como ocorre na Austrália. Contudo, a responsabilidade de facilitar a aquisição da língua de sinais, salvo nos casos em que as crianças surdas são filhas de pais surdos, recai majoritariamente sobre a escola.

HISTÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

As primeiras manifestações musicais no Brasil estiveram intrinsecamente ligadas à influência portuguesa, especialmente através da atuação dos jesuítas, que utilizaram a música como ferramenta de evangelização junto aos povos indígenas. A simplicidade e a pureza do cantochão, trazido por esses missionários, sensibilizaram os nativos, marcando o início de uma tradição musical que, gradualmente, se entrelaçou com a cultura local (ALMEIDA, 1942). Com a chegada de D. João VI, a música no Brasil passou a receber maior atenção, culminando na reorganização da Capela Real pelo padre José Maurício Nunes Garcia. Essa fase de apogeu foi marcada pela construção de teatros, como o Teatro São João, e pela inserção da música em espaços laicos, ampliando o alcance da prática musical no país.

Contudo, o desenvolvimento da música no Brasil enfrentou desafios após o período joanino. A preservação desse patrimônio cultural ficou, em grande parte, a cargo de Francisco Manuel da Silva,

fundador do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841. Essa instituição tornou-se um modelo para outras escolas de música no país, desempenhando um papel central na formação de músicos e na disseminação do ensino musical.

Segundo Almeida (1942) o ensino de música no Brasil foi formalmente regulamentado em 1854, com a promulgação de um decreto federal que estabeleceu diretrizes para a atividade docente na área. No ano seguinte, a exigência de concurso público para a contratação de professores de música foi implementada, reforçando a profissionalização do ensino musical.

Durante a Primeira República, a legislação educacional brasileira passou por um processo de diversificação regional, resultando em diferentes estruturas escolares em cada estado. Em São Paulo, o ensino primário oficial foi dividido em dois cursos principais: preliminar e complementar. No currículo, destacava-se a inclusão do ensino de música, considerada uma disciplina essencial para a formação cultural dos alunos (NAGLE, 1968). Além da educação musical nas escolas, a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906 representou um marco significativo para o ensino de música no Brasil. Inspirado nos padrões pedagógicos do Conservatório de Paris, essa instituição estabeleceu parâmetros artísticos e pedagógicos que influenciaram outras escolas especializadas em São Paulo e em todo o país (NAGLE, 1968). Durante a Primeira República, o ensino de música no Brasil passou por transformações significativas que refletiram os movimentos educacionais mais amplos da época. Na década de 1920, a música começou a ganhar destaque nas escolas públicas, especialmente com a introdução do método "tonic-solfa" nas escolas paulistas em 1923, como um modelo de musicalização, conforme afirma Nagle (1968). Esse período foi marcado por um crescente entusiasmo pela educação, que, embora focado em reformas mais amplas, permitiu a inserção da música no currículo escolar, especialmente nos níveis primário e secundário. A partir de 1928, com a instituição dos jardins de infância por uma lei federal, a musicalização infantil passou a ser uma prática orientada e especializada, representando um avanço significativo na educação musical brasileira (NAGLE, 1968). Essa iniciativa foi um reflexo do "otimismo pedagógico" da época, que buscava introduzir novos modelos educacionais, incluindo a valorização das artes na formação dos estudantes. O período mais fecundo para a educação musical, entretanto, ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, quando Heitor Villa-Lobos implementou o ensino de música em âmbito nacional por meio da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Villa-Lobos foi responsável pela introdução de uma perspectiva pedagógica que combinava disciplina, civismo e educação artística, promovendo a música como uma parte essencial da educação integral dos estudantes (ESPERIDIÃO, 1968). Com a criação do Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO) em 1942, foram formados professores capacitados para ensinar música, consolidando a importância do ensino musical no currículo escolar. Essas iniciativas de Villa-Lobos deixaram um legado duradouro na educação musical brasileira, embora tenham sofrido alterações significativas ao longo do tempo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), por exemplo, substituiu o canto orfeônico pela educação

musical, modificando o enfoque pedagógico e refletindo uma nova compreensão da música no ambiente escolar (FONTERRADA, 1991).

No entanto, a reforma educacional promovida pela LDB 5692/71 marcou uma transformação ainda mais profunda, ao instituir o curso de licenciatura em educação artística. Esta mudança integrou a música dentro de um currículo mais amplo de artes, que incluía também artes plásticas, cênicas e desenho, e posicionou a educação artística como um componente obrigatório no ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 1991). Esta reformulação, embora tenha ampliado o campo das artes na educação, também diluiu o ensino específico da música, refletindo as tensões entre uma formação generalista e a especialização artística. Finalmente, a LDB 9.394/96 reafirmou o ensino das artes como componente curricular obrigatório na educação básica, garantindo espaço para a música, mas deixando em aberto a questão de como a música deveria ser ensinada nas escolas e qual seria o perfil ideal dos professores de arte (PENNA, 2004). Esta indefinição continuou a ser um desafio para a educação musical no Brasil, necessitando de uma maior clareza nas diretrizes pedagógicas e na formação de docentes especializados.

A MÚSICA E A SURDEZ

A relação entre música e surdez é complexa, envolvendo aspectos físicos, cognitivos e culturais. Embora a surdez possa dificultar a percepção tradicional dos sons e, por consequência, a apreciação convencional da música, muitas pessoas surdas têm interesse e talento para a música, utilizando-a como meio de expressão e conexão com o mundo ao seu redor (MURRAY, 2019). A educação musical para surdos, portanto, vai além da audição, integrando outros sentidos como a visão e o tato. Essa abordagem permite que pessoas surdas desenvolvam uma percepção musical única, baseada em vibrações, visualizações e outras formas sensoriais de interação. Tecnologias e metodologias de ensino, como o mapeamento de frequências e o uso de vibrações, têm sido desenvolvidas para tornar a música acessível aos surdos. Além disso, a utilização da linguagem de sinais na educação musical oferece uma via alternativa para o ensino dos conceitos musicais, promovendo a inclusão dessas pessoas no universo musical (BROUGHTON, 2016). Dentro das comunidades surdas, a música desempenha um papel significativo na preservação e transmissão da cultura e identidade, especialmente quando aliada à linguagem de sinais, o que reforça a importância da música como um elemento cultural e educativo. A música tem um impacto profundo no cérebro humano, afetando áreas envolvidas no processamento auditivo, controle motor, emoções e memória. Para músicos surdos, o aprendizado e a prática musical podem envolver uma combinação dessas áreas, adaptadas às suas capacidades sensoriais. Estudos indicam que a prática musical pode levar a mudanças significativas no cérebro, como o aumento da densidade de matéria cinzenta no córtex motor, o que sugere que a musicalização pode ser uma ferramenta poderosa de desenvolvimento cerebral, mesmo para aqueles com deficiência auditiva (PANTEV & HERHOLZ, 2011).

Embora a surdez possa alterar significativamente a forma como uma pessoa percebe a música, a experiência musical não se limita à audição. Muitas pessoas surdas relatam sentir as vibrações musicais e outras sensações físicas que auxiliam na percepção da música. A experiência visual, como assistir a performances musicais ou interpretar a notação musical, também pode ser um componente crucial na educação musical de surdos (BEEDIE & WILLIAMS, 2010).

Diversas técnicas e tecnologias foram desenvolvidas para facilitar o aprendizado musical por pessoas surdas. O uso de vibrações, por exemplo, é uma técnica comum que permite que os surdos sintam o ritmo da música através de dispositivos como o metrônomo vibratório (THOMPSON & STEWART, 2010). Tecnologias de mapeamento de frequências também têm sido empregadas para traduzir as frequências musicais em vibrações ou luzes, o que é particularmente útil para aqueles que perderam a audição após aprenderem música, permitindo que continuem a tocar e apreciar a música (PARK et al., 2018).

Além dessas tecnologias, o ensino de música por meio da linguagem de sinais tem se mostrado uma abordagem eficaz. A linguagem de sinais pode descrever elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia, tornando possível que surdos compreendam e criem música de forma significativa (SMITH, 2014). O ensino de música para pessoas surdas tem evoluído, integrando técnicas inovadoras que vão além da audição. O uso de dispositivos como metrônimos vibratórios, que permitem sentir o ritmo, e tecnologias de mapeamento de frequências, que convertem sons em vibrações ou luzes, têm sido essenciais para tornar a música acessível. Além disso, a linguagem de sinais tem sido adaptada para ensinar elementos musicais como ritmo e melodia, promovendo a inclusão de surdos no aprendizado musical. A música também desempenha um papel crucial na identidade e cultura das comunidades surdas, especialmente aquelas que utilizam a língua de sinais. Através da música, essas comunidades podem preservar e transmitir suas tradições culturais, destacando a importância da música como um meio de expressão universal, que transcende as barreiras sensoriais e une as pessoas em torno de uma experiência compartilhada. Portanto, a relação entre música e surdez não só desafia as limitações perceptuais, mas também enriquece a vida cultural e emocional de indivíduos surdos.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, está inserida no campo do estudo bibliográfico e busca interpretar o fenômeno do ensino de artes musicais com foco na utilização de Libras 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 ensino de música, bilinguismo e o uso de Libras foi realizada na plataforma Google Scholar

(Acadêmico), permitindo identificar propostas que estão alinhadas com os objetivos do estudo. Como parte do procedimento metodológico, foi utilizada a análise bibliométrica, uma abordagem que se justifica pela capacidade de identificar tendências de investigação e medir indicadores do crescimento da produção científica em áreas específicas (CIL, 2017). Além disso, foram empregadas as bases de dados Web of Science, IEEE Xplore, portal de periódicos da CAPES e SciELO, devido à sua relevância e abrangência no fornecimento de informações científicas sobre o tema. Assim, encontramos algumas propostas em consonância ao objetivo desse estudo, como o trabalho de Sarita Araujo Pereira, intitulado "Ensino Musical para Surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia" (PEREIRA, 2014), que se destaca pela investigação do ensino musical para surdos por meio do uso de tecnologias. No estudo, a autora apresenta resultados parciais de sua pesquisa de Mestrado, que envolve a inclusão de um aluno surdo no último ano do Curso Técnico Profissionalizante em Instrumento no Conservatório de Música de Uberlândia-MG. A pesquisa explora como o software Pure Data®, amplamente utilizado em performances e composições musicais, pode ser empregado no ensino musical para surdos, com uma ênfase especial nos estudos sobre a cultura surda. Utilizando a Libras como principal meio de comunicação, Pereira adota uma metodologia qualitativa e exploratória, combinando revisão bibliográfica e pesquisa de campo, que inclui registros como diário de bordo e observação. A autora acredita que as propostas delineadas em seu trabalho possam servir como um ponto de partida importante para a melhoria da educação musical para surdos (PEREIRA, 2014).

Ao examinar a literatura existente sobre o ensino de música para surdos, o estudo de Elionai da Silva Neto Santos, intitulado "O ensino de música para surdos: um relato de experiência na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Parnamirim - RN" (SANTOS, 2017), merece destaque. Este trabalho descreve uma experiência significativa de educação musical em uma escola de música vinculada à Igreja Assembleia de Deus em Parnamirim, localizada no Rio Grande do Norte, voltada para alunos com deficiência auditiva. O estudo teve como objetivo central relatar o processo de ensino musical para esses alunos, com ênfase na vivência musical de maneira lúdica, através de práticas de imitação, criação e recriação dos conceitos musicais. A metodologia adotada foi baseada na observação participante, focando em atividades práticas como percussão corporal, percepção de notas musicais, figuras, ritmos, além da criação de instrumentos musicais. Para fundamentar teoricamente o estudo, Santos (2017) utilizou as obras de Haguiera-Cervellini (2003) e Louro (2006, 2012), que oferecem suporte conceitual sobre a educação musical inclusiva. Os resultados obtidos foram analisados a partir dos relatos vivenciados durante as aulas e das entrevistas realizadas com os alunos participantes, evidenciando as possibilidades e desafios do ensino de música para pessoas surdas. Este trabalho, além de contribuir com a formação de professores de música, ressalta a importância de metodologias adaptativas no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as perspectivas para uma educação musical inclusiva que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos (SANTOS, 2017).

Na análise da prática educativa do ensino de música para surdos, destacamos a dissertação de Tiago de Oliveira Nascimento, intitulada "Ensino de música para surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio" (NASCIMENTO, 2020). O estudo teve como objetivo principal compreender o funcionamento da prática educativa na ONG localizada em Recife/PE, focando em diversos aspectos da metodologia de ensino musical para alunos surdos. Os objetivos específicos da pesquisa incluíram a descrição da estrutura da ONG, a análise do papel do professor, a organização dos conteúdos e objetivos pedagógicos das aulas, os procedimentos metodológicos e avaliativos empregados, bem como os recursos pedagógicos utilizados. O referencial teórico adotado foi o trabalho de Zabala (1998), que explora as variáveis que influenciam os processos educativos, sendo pertinente para a compreensão do contexto educativo analisado. Autores que discutem o ensino de música para surdos também foram utilizados para suporte secundário. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica. Foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas com o professor responsável e observações das práticas educativas. A análise de conteúdo foi realizada com base nas metodologias de Bardin (2018) e Moraes (1999). Os resultados indicam que a prática educativa no Instituto Inclusivo Sons do Silêncio é orientada por uma perspectiva construtivista, onde o aluno surdo é considerado um sujeito ativo no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada, denominada Casa Inclusiva, explora vibrações sonoras e aspectos visuais, mantendo uma valorização do ensino musical tradicional. Os conteúdos e procedimentos avaliativos estão alinhados com os objetivos pedagógicos, que visam preparar os alunos para tocar músicas, formar um repertório e, eventualmente, participar da primeira banda filarmônica do Brasil com foco na pessoa surda (NASCIMENTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa qualitativa, inserida no campo do estudo bibliográfico, examinou a interseção entre o ensino de artes musicais e a utilização de Libras na educação básica. A análise das produções científicas sobre propostas de ensino de música e bilinguismo revelou a importância de integrar a Língua Brasileira de Sinais como uma ferramenta essencial no desenvolvimento educacional de crianças surdas. Os resultados obtidos demonstram que a Libras deve ser adotada como primeira língua para crianças surdas, garantindo que elas possam desenvolver uma base sólida para a aquisição de uma segunda língua, como o português. Essa abordagem é fundamental para assegurar uma aprendizagem completa e inclusiva, em consonância com os princípios da educação bilíngue. A presença de Libras no cotidiano das crianças surdas não apenas facilita a comunicação, mas também promove um desenvolvimento integral que permite a interação plena com o ambiente ao seu redor.

A análise bibliométrica realizada evidenciou que a utilização de tecnologias e metodologias adaptativas, como o software Pure Data® e o uso de vibrações para a percepção musical, são avanços significativos no campo da educação musical para surdos. Os estudos revisados, incluindo

os de Pereira (2014), Santos (2017) e Nascimento (2020), ilustram como essas abordagens inovadoras estão contribuindo para a inclusão musical de pessoas surdas, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizado.

Os desafios identificados, como a necessidade de formação adequada para professores e a implementação de metodologias adaptativas, são cruciais para o sucesso da educação musical inclusiva. As experiências relatadas nas pesquisas analisadas indicam que, embora haja avanços, ainda existem lacunas a serem preenchidas, especialmente no que tange à formação de professores e à adaptação dos currículos escolares.

Nesse sentido, a pesquisa ressalta a importância de uma abordagem integrada e bilíngue para o ensino de música a surdos, promovendo a inclusão e garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação musical de qualidade. As conclusões aqui apresentadas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que considerem as necessidades específicas dos alunos surdos e aproveitem as potencialidades da Libras e das tecnologias assistivas no ensino musical.

REFERÊNCIAS

- AKER-SHENK, C. *Deaf Culture and Identity*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2018.
- ALMEIDA, Francisco de Assis. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1942.
- BEEDIE, T.; WILLIAMS, S. *Visual Music: A New Approach to Music Education for the Deaf*. New York: Academic Press, 2010.
- BROUGHTON, R. *Technologies for Music Education in Deaf Communities*. London: Routledge, 2016.
- DA SILVA BENITES, Cristiano. *SONS DO SILÊNCIO: A HISTÓRIA DOS SURDOS COM A MÚSICA*. Revista Contemporânea, v. 3, n. 9, p. 14827-14847, 2023.
- ESPERRIDIÃO, C. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Editora USP, 1968.
- FONTEERRADA, M. *A Música na Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- KOELSCH, S. *Brain and Music: An Introduction to the Neuroscience of Music*. Berlin: Springer, 2014.
- MOORES, F. M.; MARTIN, D. S. (Ed.). *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.
- MOURA, M. C. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MOURA, M. C. As Leis e a Realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação Para Surdos: Práticas e Perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.

MURRAY, T. *Music Beyond Sound: Deaf Musicians and the Exploration of Music*. London: Oxford University Press, 2019.

NASCIMENTO, Tiago de Oliveira et al. *Ensino de música para surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio*. 2019.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora USP, 1968.

PARK, J.; LEE, H.; LEE, J. *Frequency Mapping for Deaf Musicians: New Technologies and Applications*. Seoul: Hanlim University Press, 2018.

PENNA, M. *Educação Artística no Brasil: Trajetória e Desafios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

PEREIRA, Sarita Araujo. *Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia*. Anais do SIMPOM, n. 3, 2014.

SANTOS, Elionai da Silva Neto. *O ensino de música para surdos: um relato de experiência na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Parnamirim - RN*. 2017. 52 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

SMITH, M. D. *Sign Language and Music: A Study of Deaf Musicians*. New York: Oxford University Press, 2014.

SVARTHOLM, K. Educação Bilíngüe para os Surdos na Suécia: Teoria e Prática. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. *Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos, 2008.

THOMPSON, R. F.; STEWART, L. *Vibration and Rhythm: Teaching Music to the Deaf*. Los Angeles: University of California Press, 2010.

DENIS DIDEROT E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

DENIS DIDEROT AND MATHEMATICS EDUCATION



RITA DE CÁSSIA DEL SANTORO ÁVILA

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

O estudo do desenvolvimento humano tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Diderot representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Diderot 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, Diderot, Educação Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A visão de Diderot tinha vertente progressista quanto à educação, sua crítica à memorização mecânica e sua defesa de métodos investigativos e inclusivos ajudaram a moldar a abordagem moderna da educação matemática. Através da Encyclopédie, Diderot não apenas compilou o conhecimento matemático da época, mas também promoveu uma visão de mundo que valorizava a razão, a ciência e a educação como pilares do progresso humano.

Palavras-chave: Denis Diderot; Iluminismo; Educação Matemática.

ABSTRACT

The study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of philosophy and education. In this context, Diderot's theory represents an important contribution to a better understanding of the processes involved in children's growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Diderot'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, Diderot, Mathematics Education and Teaching and Learning, and the methods employed dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. . Diderot's vision of education was progressive, his criticism of mechanical memorization and his advocacy of investigative and inclusive methods helped shape the modern approach to mathematics education. Through the Encyclopédie, Diderot not only compiled the mathematical knowledge of the time, but also promoted a worldview that valued reason, science and education as pillars of human progress.

Keywords: Denis Diderot; Enlightenment; Mathematics education.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento humano tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da filosofia e educação. Neste contexto, a teoria de Diderot representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem da criança. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Diderot 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, Diderot, Educação 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 tecidas considerações a respeito

DESENVOLVIMENTO

Denis Diderot foi um filósofo, escritor e enciclopedista francês, um dos principais intelectuais do Iluminismo. Ele nasceu em 5 de outubro de 1713 em Langres, França, e morreu em 31 de julho de 1784 em Paris. Sua vida e obra tiveram um impacto significativo na filosofia, na literatura e na educação.

Diderot foi o filho mais velho de uma família de classe média. Seu pai, Didier Diderot, era mestre cutelheiro. Diderot estudou no colégio jesuíta de Langres e depois se mudou para Paris, onde continuou seus estudos no Collège d'Harcourt. Inicialmente, ele se interessou pela carreira eclesiástica, mas logo abandonou essa ideia para seguir a carreira literária.

Diderot começou sua carreira como escritor freelancer, traduzindo obras do inglês e escrevendo peças de teatro. Ele ganhou notoriedade com a publicação de sua obra "Pensées philosophiques" de 1746, que apresentava uma visão crítica da religião e defendia a liberdade de pensamento. Outra obra significativa deste período foi "Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient" de 1749, onde ele introduziu conceitos sobre materialismo e empírico-ceticismo, desafiando as concepções religiosas da época.

Vale elencar que o século XVIII, ou Século das Luzes, foi um período de grande atividade intelectual na Europa. Filósofos como Diderot, Voltaire e Rousseau promoveram a razão como meio de emancipação humana, desafiando tradições e autoridades estabelecidas, especialmente instituições religiosas e políticas que limitavam a liberdade individual e o progresso científico.

Interessantemente, vale mencionar que, Denis Diderot e Aristóteles, o grande filósofo grego da antiguidade, embora separados por séculos, compartilhavam várias ideias e abordagens filosóficas que se complementavam e se influenciavam mutuamente. Esta sinergia entre Diderot e Aristóteles pode ser observada em diversas áreas, como a epistemologia, a ética e a pedagogia.

Ambos os filósofos enfatizavam a importância da razão e da experiência como fundamentos do conhecimento. Aristóteles, em sua obra "Metafísica", argumentava que o conhecimento deriva da experiência sensorial e da capacidade de abstração do intelecto. Para ele, o conhecimento começa com a percepção dos sentidos, seguida pela memória e, finalmente, pela experiência acumulada que leva ao entendimento e à ciência (ANGIONI, 2008).

Diderot, influenciado por esta abordagem, também valorizava a observação e a experiência como bases para o conhecimento. Em seu trabalho "Pensées sur l'interprétation de la nature" de 1753, Diderot defendia a importância da observação empírica e da experimentação científica. Ele acreditava que o conhecimento deveria ser obtido através da investigação empírica e racional,

alinhando-se com a visão aristotélica de que a experiência sensorial é fundamental para o entendimento (DIDEROT, 1762).

Aristóteles, em sua obra "Ética a Nicômaco", propôs que a virtude está no meio-termo e que o objetivo da vida humana é alcançar a eudaimonia, ou felicidade, através da prática da virtude. A virtude, para Aristóteles, é um hábito adquirido que resulta da prática e que deve ser cultivado através da educação e da vida social (ARISTÓTELES, 2011).

Diderot também tinha uma visão similar sobre a importância da virtude e do desenvolvimento moral. Ele acreditava que a educação e o ambiente social eram cruciais para a formação do caráter e da moralidade. Em suas cartas e ensaios, Diderot frequentemente discutia como a educação deveria não apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos virtuosos e moralmente responsáveis. Esta perspectiva está em consonância com a visão aristotélica de que a ética está profundamente enraizada na prática e na comunidade (DIDEROT, 1765).

A filosofia educacional de Diderot também apresenta paralelos significativos com a de Aristóteles. Aristóteles via a educação como um processo integral que envolvia tanto a formação intelectual quanto a moral. Ele defendia que a educação deveria desenvolver todas as faculdades do indivíduo, incluindo a razão, a moral e as habilidades práticas (ARISTÓTELES, 2013).

Diderot, em seu "Plano de uma Universidade", propôs uma educação que não se restringisse à mera memorização, mas que incentivasse a curiosidade, a investigação e a aplicação prática do conhecimento. Ele acreditava que a educação deveria ser adaptada às capacidades e necessidades individuais dos alunos, promovendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral. Esta abordagem holística à educação reflete claramente a influência da visão aristotélica de uma educação integral (GOMES, 2008).

Embora Diderot tenha vivido séculos após Aristóteles, ele foi profundamente influenciado pelos princípios aristotélicos. A valorização da razão, da experiência empírica, da virtude e da educação integral são pontos de convergência entre os dois filósofos. Diderot não apenas adotou muitas das ideias de Aristóteles, mas também as expandiu e as adaptou ao contexto do Iluminismo, promovendo uma visão progressista e racionalista que continua a ressoar na filosofia moderna (DARNTON, 1979; POMEAU, 1962).

A sinergia entre Diderot e Aristóteles exemplifica como os pensamentos filosóficos podem transcender épocas e culturas, influenciando e enriquecendo mutuamente as abordagens intelectuais e práticas. Esta interconexão filosófica ressalta a importância de um diálogo contínuo entre diferentes tradições e épocas, contribuindo para o desenvolvimento de um conhecimento mais robusto e inclusivo.

Ademais, Diderot foi um dos principais editores da Encyclopédie, uma obra monumental que buscava compilar e disseminar todo o conhecimento humano disponível na época. A Encyclopédie

incluiu numerosas entradas sobre matemática, abrangendo desde conceitos básicos até os avanços mais recentes na área. Diderot acreditava que a matemática era fundamental para a compreensão do mundo natural e para o progresso da ciência e da tecnologia. Ele via a matemática como uma disciplina essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e racional.

A região das matemáticas é um mundo intelectual no qual aquilo que se toma por verdades rigorosas perde totalmente essa vantagem quando se o transporta para o nosso terreno. Concluiu-se daí que cabia à filosofia experimental retificar os cálculos da geometria, e essa consequência foi reconhecida até mesmo pelos geômetras. Mas para que corrigir o cálculo geométrico pela experiência? Não é mais fácil ater-se ao resultado dela? Onde se vê que as matemáticas, sobretudo as transcendentais, não conduzem a nada de preciso sem a experiência; que *é uma espécie de metafísica geral na qual os corpos são despojados de suas qualidades individuais*; que restaria fazer, pelo menos, uma grande obra que poderia se chamar a Aplicação da experiência à geometria ou Tratado da aberração das medidas [(Diderot, 1762, p. 10)].

Segundo o próprio Diderot (1765), "a matemática é a ciência das relações e das proporções entre grandezas; ela nos ensina a medir, calcular, raciocinar e prever." Esta citação destaca a visão de Diderot sobre a matemática como uma ferramenta poderosa para a análise e a compreensão do mundo.

Eu começo o ensino pela aritmética, pela álgebra e pela geometria, porque em todas as condições da vida, desde a mais elevada até a última das artes mecânicas, tem-se necessidade desses conhecimentos. Tudo se conta, tudo se mede. O exercício de nossa razão se reduz frequentemente a uma regra de três. Não há objetos mais gerais do que o número e o espaço (Diderot, 1762, p. 452).

Para Diderot, a matemática não era apenas uma disciplina isolada, mas a base sobre a qual outras ciências poderiam se desenvolver.

As matemáticas se estendem sobre quase todos os conhecimentos humanos: elas servem para distinguir o falso do verdadeiro, para convencer o espírito de verdades já conhecidas, para descobrir novas e para levar com inteira certeza a perfeição a todas as ciências que o homem pode adquirir apenas por sua razão (Diderot, 1762, p. 367).

Ele via a matemática como uma linguagem universal que poderia ser utilizada para descrever e analisar fenômenos em diversas áreas do conhecimento, incluindo física, química, biologia e até mesmo as ciências sociais.

As matemáticas são puras ou mistas. Às matemáticas puras pertencem àquelas ciências que lidam com a quantidade determinada, apenas separadas de quaisquer axiomas da filosofia natural, e elas são duas – a

geometria e a aritmética – uma aborda a quantidade contínua e a outra a quantidade dividida⁹. A matemática mista tem como tema alguns axiomas ou partes da filosofia natural, e considera a quantidade determinada, já que as auxilia e a elas se refere. Pois muitas partes da natureza não podem ser concebidas com suficiente argúcia, demonstradas com suficiente clareza, ou adaptadas ao uso com suficiente habilidade sem a ajuda e a intervenção das matemáticas: são desse tipo a perspectiva, a música, a astronomia, a cosmografia, a arquitetura, a engenharia e diversas outras (Bacon, 1979, p. 46).

Diderot (1751) afirmou: "A matemática é a chave para a compreensão de todas as ciências; sem ela, estamos condenados a permanecer na escuridão da ignorância." Esta citação sublinha a importância que ele atribuía à matemática como uma ferramenta essencial para o progresso científico e tecnológico.

Estamos em um século no qual seria supérfluo estender-se sobre a utilidade das matemáticas: ninguém ignora de que auxílio elas são nas artes, e a *vantagem ainda mais inestimável que elas têm de formar o espírito* acostumando-o a raciocinar de forma correta, porque nelas não se caminha jamais senão de consequência em consequência (Diderot, 1765, p. 365).

Diderot (1762) denota,

Alcançamos através dos sentidos o conhecimento dos indivíduos reais: Sol, Lua Sírio etc., Astros; Ar, Fogo, Terra, Água etc., Elementos; Chuvas, Neves, Granizos, Trovões etc., Meteoros; e assim para o resto da História Natural. Tomamos, ao mesmo tempo, conhecimento dos abstratos: cor, som, sabor, odor, densidade, rarefação, calor, frio, moleza, dureza, fluidez, solidez, rigidez, elasticidade, peso, leveza etc.; figura, distância, movimento, repouso, duração, extensão, quantidade, impenetrabilidade" (Diderot, 1765, p. 119).

Nesta lógica, Diderot foi um crítico fervoroso da educação tradicional do século XVIII, que frequentemente se baseava na memorização mecânica e na repetição de informações, sem se preocupar com a compreensão profunda e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ele acreditava que esse tipo de educação não incentivava o verdadeiro aprendizado, mas apenas a acumulação de fatos sem sentido real.

Diderot defendia uma educação que fosse acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica. Ele acreditava que a matemática deveria ser parte integrante do currículo educacional, pois desenvolvia habilidades de pensamento crítico e lógico essenciais para cidadãos informados e racionais.

Não existe na natureza nem superfície sem profundidade, nem linha sem largura, nem ponto sem dimensão, nem qualquer corpo que tenha essa

regularidade hipotética do geômetra. Desde que a questão que se lhe propõe o faça sair do rigor de suas suposições, desde que ele seja forçado a fazer entrar na solução de um problema a avaliação de algumas causas ou qualidades físicas, ele não sabe mais o que faz; é um homem que coloca seus sonhos em equações, e que chega a resultados que a experiência quase nunca deixa de destruir (Diderot, 1765, p. 475-476).

Em seus ensaios, Diderot frequentemente discutia a importância da educação inclusiva. Ele argumentava que "todos têm direito ao conhecimento, e a educação é o meio pelo qual podemos alcançar a igualdade e a justiça na sociedade" (Diderot, 1762). Esta abordagem inclusiva refletia a filosofia iluminista de que o conhecimento deveria ser democratizado e acessível a todos.

Vale denotar que Diderot via a memorização e a repetição como práticas inadequadas para a formação de mentes curiosas e investigativas. Ele argumentava que a educação deveria ir além da simples memorização de fórmulas e regras. Para ele, a verdadeira educação deveria envolver a compreensão dos princípios subjacentes e a capacidade de aplicar esses princípios em contextos diferentes. Este ponto de vista estava em linha com a filosofia iluminista que buscava promover o uso da razão e da lógica como ferramentas principais para o aprendizado.

Em contraste com o método tradicional, Diderot defendia uma abordagem educacional que fosse investigativa e inclusiva. Ele acreditava que os alunos deveriam ser encorajados a fazer perguntas, explorar e descobrir por si mesmos, ao invés de serem passivamente receptores de informação. Em seus escritos, Diderot enfatizava a importância de adaptar o ensino às necessidades e capacidades individuais de cada aluno, estimulando sua curiosidade natural e promovendo a investigação.

Diderot nega não somente a prática tradicional dos Colégios e Faculdades das Artes, mas também os planos de seus contemporâneos. Não somente subverte a ordem habitual colocando as línguas antigas no fim do ciclo dos estudos, mas instaura o plano de uma "educação pública em todas as ciências". Há, portanto, nele, qualquer coisa de mais radicalmente inovador, e até mesmo revolucionário, que em seus predecessores, que são, quando muito, reformistas (Roma, 1973, p. 161).

Em uma de suas cartas de 1762, Diderot escreveu: "A educação deve ser adaptada às capacidades e necessidades de cada aluno, estimulando sua curiosidade natural e incentivando a investigação." (DIDEROT, 1762). Esta visão progressista de educação, centrada no aluno, é um precursor dos métodos educacionais modernos que valorizam a aprendizagem ativa e personalizada.

Sendo assim, as críticas de Diderot à educação tradicional e sua defesa de uma abordagem mais investigativa e personalizada continuam a ressoar na educação moderna. Métodos como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem ativa e o ensino diferenciado refletem esses princípios. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, coloca os alunos no centro do

processo de aprendizagem, incentivando-os a resolver problemas complexos e desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Além do mais, Diderot foi um crítico severo da religião organizada, que ele via como um dos maiores obstáculos à liberdade de pensamento. Em suas "Pensées Philosophiques" de 1746, ele argumentou contra a fé cega e a superstição, defendendo a razão e a evidência como fundamentos do conhecimento. Para Diderot, a liberdade de pensamento era inseparável da liberdade de criticar a religião e a autoridade política. Ele também criticou o absolutismo monárquico, que restringia a liberdade individual e mantinha as pessoas na ignorância. Diderot acreditava que um governo racional deveria promover a educação e o livre debate, permitindo que os cidadãos se desenvolvessem plenamente e contribuíssem para o bem comum.

A defesa apaixonada de Diderot pela liberdade de pensamento teve um impacto profundo e duradouro. Sua obra inspirou gerações de pensadores e ativistas a lutar pela liberdade de expressão e contra a censura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Denis Diderot foi um dos pensadores mais influentes do Iluminismo, e suas contribuições para a educação matemática são imensuráveis. Sua visão progressista da educação, sua crítica à memorização mecânica e sua defesa de métodos investigativos e inclusivos ajudaram a moldar a abordagem moderna da educação matemática. Através da Encyclopédie, Diderot não apenas compilou o conhecimento matemático da época, mas também promoveu uma visão de mundo que valorizava a razão, a ciência e a educação como pilares do progresso humano.

REFERÊNCIAS

ANGIONI, L. **Aristóteles, Metafísica Livros I, II e III**. 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Edições 70, 2011.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Edições 70, 2013.

BACON, F. **"Advancement of learning"**. In: Great Books of the Western World. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

DARNTON, R. **The Business of Enlightenment: A Publishing History of the Encyclopédie, 1775-1800**. Harvard University Press, 1979.

DIDEROT, D. **Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers.** Paris: Briasson, 1751-1772.

DIDEROT, D. **Pensées sur l'interprétation de la nature.** Paris: Garnier-Flammarion, 1762.

DIDEROT, D. **Carta a Sophie Volland.** In: CORPUS, Pascal. *Lettres à Sophie Volland.* Paris: Flammarion, 1765.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

POMEAU, R. **Diderot et l'Encyclopédie.** Éditions Albin Michel, 1962.

REDALYC. **A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: Um estudo de caso.** Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>.

ROMA, L. **Sermões.** León le Grand: Sermons: Sources Chrétiennes, vols. 22, 49, 74, 200. Ed. René Dolle. Paris: Du Cerf, 1961-1973.

SAE Digital. Formação dos professores – **Aprender para formar.** Disponível em: <<https://sae.digital>>.

O ESPAÇO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE SPACE FOR PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



RITA DE CASSIA TASSI

Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (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

Brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil. As brincadeiras ajudam as crianças a não apenas se divertirem, mas também os ensinam a interagir, trabalhar juntos, resolver problemas e compreender seu mundo natural. A formação de indivíduos criativos, independentes e capazes de interagir positivamente com outras pessoas depende desse aprendizado lúdico para um crescimento saudável. sendo assim, o intuito deste artigo é refletir sobre a influência do brincar no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento infantil. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, dentre os quais destacam autores como: Arce (2002), Ariés (2021), Badinter (2018), Kishimoto (2012; 2014), Stephanou e Bastos (2005), entre outros. As pesquisas comprovaram que o ato de brincar é um dos principais fatores determinantes da personalidade de uma pessoa. Na Educação Infantil, as aulas têm como propósito estimular o crescimento das crianças por meio de atividades recreativas e divertidas. Para atingir esse objetivo, é fundamental oferecer estímulos específicos ao desenvolvimento infantil e estimular a diversificação desses detalhes para garantir a progressividade nas aulas e promover uma socialização saudável entre os alunos. Portanto, ao planejar suas atividades educacionais lúdicas, expressivas e motrizes na sala de aula do ensino básico inicial, os professores precisam estar conscientes no importante papel desempenhado pelo jogo em seu currículo.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento infantil.

SUMMARY

Play is fundamental to children's development. Play helps children not only have fun, but also teaches them to interact, work together, solve problems and understand their natural world. The formation of individuals who are creative, independent and capable of interacting positively with other people depends on this playful learning for healthy growth. Therefore, the aim of this article is to reflect on the influence of play on the teaching-learning process, as well as on child development. The methodology used was bibliographical research, including authors such as Arce (2002), Ariés (2021), Badinter (2018), Kishimoto (2012; 2014), Stephanou and Bastos (2005), among others. Research has proven that the act of playing is one of the main determining factors of a person's personality. In Early Childhood Education, the purpose of classes is to stimulate children's growth through recreational and fun activities. In order to achieve this goal, it is essential to offer specific stimuli for children's development and encourage diversification of these details to ensure progression in classes and promote healthy socialization among students. Therefore, when planning their playful, expressive and motor educational activities in the early elementary classroom, teachers need to be aware of the important role played by play in their curriculum.

Keywords: Games; Play; Child development.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade natural e fundamental no universo infantil. Através de jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades sociais e cognitivas, e começam a entender e a interagir com o mundo dos adultos.

Quando as crianças brincam, elas aprendem de forma espontânea e prazerosa. As brincadeiras permitem que elas experimentem diferentes papéis, simulem situações do cotidiano, e testem suas próprias ideias. Isso facilita o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de tomar decisões. Além disso, o brincar estimula a curiosidade e o desejo de aprender, o que torna o processo de aquisição de conhecimento mais natural e eficaz.

A socialização é outro aspecto essencial do brincar. Ao interagir com outras crianças durante as brincadeiras, elas aprendem a compartilhar, a negociar, a respeitar as regras e a trabalhar em equipe. Esses momentos de interação ajudam a construir relacionamentos saudáveis e a desenvolver a empatia, à medida que as crianças começam a entender e respeitar as perspectivas dos outros.

O brincar também permite que as crianças experimentem o mundo adulto de maneira segura e controlada. Ao imitar comportamentos e situações que observam nos adultos, as crianças começam a assimilar normas sociais, valores e responsabilidades. Esse processo de "ensaio" do mundo real contribui para que as crianças adquiram maior confiança em si mesmas e se preparem para enfrentar desafios futuros.

A brincadeira era antes vista como um passatempo ou um divertimento. No entanto, com o desenvolvimento da educação infantil e a nova concepção da infância, a brincadeira passou a ser

considerada uma parte integral da vida das crianças. Como resultado, a educação busca o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, usando os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos. Na brincadeira, a criança aprende a transformar o mundo, se desenvolve intelectualmente e desenvolve a capacidade de criar e tomar iniciativa (KISHIMOTO, 2014).

De acordo com alguns autores, dentre os quais destaca-se Antunes (2012), a brincadeira favorece autoestima, linguagem interrogativa, proporcionando a aprendizagem que desafia a cognição. Percebe-se que o lúdico é uma ótima opção de trabalhar o conhecimento de forma prazerosa, pois através do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, formar sua personalidade, recriando situações do seu dia a dia, na busca de novas experiências. O lúdico possibilita à criança momentos de aprendizagem significativa, socialização e descoberta do meio em que está inserida.

Mediante o que foi exposto, o objetivo deste estudo é refletir sobre a influência do brincar no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento infantil.

Para analisar o espaço que o brincar ocupa no contexto escolar, é essencial partir da compreensão de que a criança é um sujeito histórico, fruto de uma construção social. Este entendimento ajuda a romper com uma postura adultocêntrica, que muitas vezes prevalece nos processos de pesquisa e impede a percepção da criança como um ser pleno e presente, e não apenas como alguém em transição para o futuro (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Esse olhar exige que a criança seja considerada em sua totalidade, valorizando suas experiências, expressões e formas de interação com o mundo. O brincar, dentro desse contexto, não é apenas uma atividade lúdica ou um meio de ocupação do tempo. Ele se configura como uma linguagem própria das crianças, por meio da qual elas experimentam, compreendem e constroem significados sobre o mundo ao seu redor (NUNES; LEITE FILHO, 2013).

Ao reconhecer a criança como um ser que já está em constante processo de ser e não apenas de vir a ser, é possível valorizar o brincar como um espaço de expressão genuína de sua subjetividade. Nesse sentido, o brincar não deve ser visto apenas como um preparo para a vida adulta, mas como uma vivência importante em si mesma, onde a criança exerce sua autonomia, criatividade e capacidade de construir relações sociais (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

No contexto escolar, essa visão sobre o brincar requer uma reconfiguração do espaço e do tempo dedicados às atividades lúdicas. É necessário garantir que o brincar não seja apenas uma pausa nas atividades educativas "sérias", mas que seja integrado de forma significativa ao currículo, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Assim, o brincar torna-se um meio poderoso para que a criança explore o mundo, crie vínculos, resolva problemas e desenvolva suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. A escola, ao valorizar o brincar, reconhece e respeita a criança em sua condição atual, permitindo que ela cresça e se desenvolva de maneira saudável e equilibrada, a partir de suas próprias experiências e descobertas.

A princípio, a temática da infância foi construída a partir das diferentes perspectivas dos autores, que utilizaram principalmente a fala dos adultos quando se tratava dessa questão. De acordo com esse ponto de vista, pais, mães, avós, tios, tias, avôs, avôas, vizinhos, vizinhas, pais e muitos outros indivíduos contavam a história da infância a partir do que viam.

Philippe Ariès, um francês que é considerado o precursor da história da infância, é um dos autores mais influentes na definição desta temática. O autor mencionado descreve o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII por meio de iconografia religiosa e leiga, cartas, diários de família, registros de batismo e até mesmo inscrições em túmulos.

De acordo com Badinter (2018, p.53), "Ariès teve o cuidado de observar que a família do século XVII, embora diferente da medieval, ainda não é o que ele chama de família moderna, caracterizada pela ternura e a intimidade que ligam os pais aos filhos". Para Ariès (2021), a relação que as famílias tinham com a infância durante o período medieval que estamos usando como ponto de partida era de ignorância em relação ao sentimento de ser criança. As crianças eram malvistas e a adolescência era ainda pior, pois não era socialmente reconhecida como uma fase distinta. Assim que as crianças conseguiam sobreviver sem o apoio materno, elas entravam na sociedade adulta sem passar pelos estágios da juventude.

Segundo Ariès (2021), de meados do século XII até o século XVII, a sociedade não reconhecia o valor da infância. Era aceitável que não houvesse lugar para crianças neste mundo. As crianças eram vistas como adultos em miniatura que se vestiam de forma semelhante e participavam de orgias adultas e jogos de azar. Na época medieval, a infância se misturava à idade adulta; uma vez que uma criança era desmamada do leite materno, ela era deixada para se defender sozinha e adquiria conhecimento por meio da interação com os adultos. Durante esse período, as crianças sofriam de qualquer tipo de doença ou enfermidade que prevalecesse, enquanto a indiferença em relação a elas predominava — viver ou morrer parecia sem importância. Criar gerações em que a infância tinha pouca importância apenas resultou em outras inadequações tomando seu lugar eventualmente, assim como sociedades avançadas surgiram uma após a outra.

Cada período e cultura apresenta uma perspectiva distinta da infância, porém a predominante é enxergar a criança como um ser inacabado, imperfeito e uma versão reduzida do adulto. Tal concepção acaba gerando uma visão negativa sobre as crianças (SANTOS, 2009). Desde a época dos índios, o lúdico sempre fez parte da infância. Com a chegada dos portugueses no Brasil, novas brincadeiras de crianças brancas foram modificadas juntamente com sua cultura. Durante o período de escravidão, as atividades recreativas mais populares envolviam cavalgadas e simulações animais pelos meninos brancos. No caso desses elementos estarem ausentes, os meninos escravizados da mesma faixa etária foram convocados involuntariamente para participar; eles eram popularmente conhecidos como "levar pancadas" (KISHIMOTO, 2014).

“Nas brincadeiras da época, muitas vezes violentas, os moleques viravam bois de carro, cavalo de montaria, burros leiteiros, enfim os meios transportes da época” (KISHIMOTO, 2014, p. 33). Ainda segundo a autora, em algumas brincadeiras, os moleques escravos viviam soltos para acompanhar os meninos brancos, nadando nos rios, comendo frutas, fazendo um monte de traquinagens. Essas traquinagens aumentavam conforme eles cresciam. Neste contexto surgiam duas distinções da primeira infância, o menino diabo e o menino-homem.

A diabólica natureza infantil manifestava-se no entender no período das brincadeiras infantil, na brutalidade com que meninos do engenho maltratavam os moleques da bagaceira nos espaços lúdicos oferecidos pela casa-grande, na imagem do menino homem, aquela precisa ser disciplinada para endireitar sua natureza nascida com desvio (KISHIMOTO, 2014, p.35).

Conforme Stephanou e Bastos (2005), as primeiras instituições de Educação Infantil surgiram exclusivamente para atender mães pobres e trabalhadoras que precisavam de creche enquanto trabalhavam. A outra instituição criada naquela época era uma que recebia crianças abandonadas por suas famílias. Nesse ponto da história, havia dois tipos distintos de educação infantil: uma focada em fornecer cuidados para crianças empobrecidas por meio de creches ou asilos, enquanto a outra atendia às classes mais ricas com programas de jardim de infância. Ficou claro quando São Caetano abriu suas portas em 1896 visando famílias da classe trabalhadora; no entanto, matriculou principalmente filhos republicanos que mostraram um preconceito em relação a alunos privilegiados, apesar de serem designados de outra forma.

Ainda conforme ressaltado pelos autores, em resposta à pressão de grupos de baixa renda exigindo oportunidades de acesso justo a essas instalações, as autoridades introduziram um sistema de loteria projetado explicitamente para elas, mas falhou após a implementação de qualquer forma, as vantagens atingíveis não se estendiam o suficiente além da retórica, as aparências por si só causavam pouco impacto contra barreiras socioeconômicas mais profundas prevalentes em todo o tecido da sociedade em geral. Neste período,

Friedrich Fröbel teve grande influência na Educação Infantil, citou o lúdico como parte essencial do trabalho pedagógico, ao inserir o uso dos jogos e brinquedos. Considerando também que não pode separar os estágios de desenvolvimento como se fosse distinto, infância, juventude e maturidade (KISHIMOTO, 2012, p. 61).

Ele foi pioneiro na educação por usar a brincadeira como uma maneira para as crianças se expressarem e verem o mundo, considerando a brincadeira como um meio sério de conhecer a criança (ARCE, 2002). Acreditando que os jogos e brincadeiras mediavam o exercício de exteriorização e interiorização, ele criou os "dons" como um meio de desenvolver a criança através da brincadeira. Ele o criou porque reconheceu que era a única maneira de desenvolver sua inteligência e sua essência humana.

Fröbel foi muito importante para compreender a infância. Seu trabalho era baseado na harmonia entre a religião e a ciência, discordava das idéias de Pestalozzi que era a alfabetização desde primeira

infância, para melhorar as condições de vida da população. Froebel adotou vários princípios de Pestalozzi, principalmente o que concordava que educação deveria ser baseada na primeira infância, segunda é que a mãe teria o papel fundamental na primeira infância. Passando reconhecer a criança como um ser que tem a mente livre, possuindo uma constante harmonia com Deus (KISHIMOTO, 2012).

A educação deve partir do princípio de que o conhecimento prévio do aluno é a base para se ter sucesso na educação, através deste conhecimento o professor tem recursos para transformar o conhecimento prévio, em conhecimento científico. Com este reconhecimento a infância parou de ser considerado um jogo na loteria, entre a vida e morte para virar o centro da família. Com a valorização da infância, a mãe passa a ter um papel fundamental na primeira infância (KISHIMOTO, 2014). “Neste ponto, Fröebel foi pioneiro para reconhecer o jogo e brincadeira como as formas que as crianças utilizam para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento da primeira infância” (ARCE, 2002, p. 60).

Considerando a brincadeira como algo inerente da criança, atividade livre e espontânea que deve se respeitada e valorizada, através dela que a criança tenta compreender o mundo que a cerca. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. Nas brincadeiras de imitação a criança tem liberdade de expressão, para recriar diferentes gestos e movimentos. A pedagogia Froebel é voltada para a valorização do movimento da criança, com músicas e gestos (KISHIMOTO, 2012).

Durante a época da República Velha, várias instituições foram impedidas de adotar a teoria froebeliana por não incluir uma concepção democrática. Assim sendo, o ato de brincar era regulamentado e monitorizado. Somente os filhos da elite tinham direito a usar a teoria froebeliana, enquanto o brincar supervisionado ficava para os filhos dos operários, para poder controlar as classes menos favorecida. O renascimento vê brincadeira como algo livre, vem para contrapor o processo verba lista e o ensino à palmatória, dando início a uma nova concepção de infância, onde a criança tem um valor positivo, uma natureza boa (SANTOS, 2009).

O romantismo específico no pensamento da época, um novo lugar para criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores, que passaram a considerar o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da primeira infância. A introdução da brincadeira na Educação foi influenciada por Fröebel, que propunha uma educação que respeitasse a atividade espontânea da criança, que valorizasse os jogos e brincadeiras como elementos essenciais da aprendizagem. Na Educação Infantil, o lúdico deve abandonar a concepção de passa tempo para que possa ser inserido dentro da sala de aula, permitindo o desenvolvimento integral da criança. Se for bem aplicado vai contribuir para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, uma formação crítica para desempenhar o seu papel como cidadão (KISHIMOTO, 2012).

Com o avanço da sociedade e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, faz-se necessário uma efetiva participação das instituições de educação infantil no desenvolvimento da criança, para

que possa internalizar a aprendizagem, bem como é importante que se reflita cuidadosamente, sobre seriedade de se organizar um ambiente, que respeite a necessidade da criança, como um indivíduo ativo e social (OLIVEIRA, 2010).

JOGOS E BRINCADEIRAS

Não é possível definir o brincar, sem se referir também ao jogo. Huizinga (2019) descreve o jogo como elemento cultural e aponta suas características como o prazer dos participantes, o caráter “não sério”, a liberdade em participar ou não, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço, porém não analisou os jogos de animais.

Algumas dessas situações realmente são características de jogo, mas embora o prazer seja predominante na maioria dos jogos, a jogos em que o desprazer o caracteriza. Vygotsky (2013), por exemplo, afirma que existem jogos que para alcançar o objetivo, que é a brincadeira, está presente o desconforto e o desprazer.

O caráter "não sério" proposto por Huizinga (2019) não significa, de alguma forma, que a brincadeira perca sua seriedade. Pelo contrário, em muitos jogos é fundamental manter a concentração e buscar vencer como objetivo central. O autor menciona que o aspecto não sério do jogo está relacionado à ideia de diversão, prazer, comédia e alegria que geralmente acompanham as brincadeiras. Isso difere da abordagem mais formal do trabalho, orientada pela responsabilidade ou obrigações profissionais. A natureza voluntária das atividades lúdicas é fundamental para sua definição como jogos - uma vez impostas, elas perdem suas principais características. As regras são outra característica central dos jogos; explícitas ou implícitas, dão forma às atividades recreativas. Até mesmo durante uma faz-de-conta aparentemente livre e sem estruturação existem pelo menos regras sutis - por exemplo em um jogo de "médico", onde os participantes precisam assumir certos papéis pré-definidos para realmente aproveitarem a experiência. Por fim há também liberdade na atuação do jogador no espaço/tempo delimitado pelos limites fictícios (e relativamente arbitrários) imprevisíveis que adicionam emoção ao processo lúdico. diversão infantilizada.

Em 1991, Christie (KISHIMOTO, 2016), definiu o jogo pelos traços: da “não literalidade”, o efeito positivo, a flexibilidade, a prioridade do processo de brincar, a livre escolha e o controle interno. Sendo que para Christie os indicadores mais importantes são a da “não literalidade”, o efeito positivo, a flexibilidade e a prioridade do processo de brincar.

Os jogos, por mais diversos que sejam, acabam recebendo a mesma definição: jogo. No brincar de se pisar só nas partes brancas de uma calçada, com partes brancas e pretas, existe forte presença do lúdico e do controle do equilíbrio do corpo, já em um jogo de tabuleiro para adultos existem regras sistematizadas onde a forte presença do sistema cognitivo, mas os dois não deixam de serem jogos (KISHIMOTO, 2012).

Os diferentes fenômenos considerados como jogo tornam mais complexa a tarefa de defini-lo, essa dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser considerado jogo ou não. Como uma brincadeira de corda pode ser considerada ao mesmo tempo um treinamento de fortalecimento, ou perda de gorduras para alguns, a outros da mesma forma pode ser tomada como uma simples brincadeira, o que a define é a intencionalidade no ato, os objetivos que se quer com determinado comportamento segundo Kishimoto (2012).

Como mencionado anteriormente, conceituar o jogo é um desafio devido à sua diversidade de formas. No entanto, uma das características fundamentais do jogo é uma intenção lúdica por parte dos seus participantes, conforme explicado por Kishimoto (2012). Contudo, existe também outra dificuldade na definição precisa do que constitui um "jogo" - isso se refere às particularidades dos materiais lúdicos conhecidos como jogos e brinquedos.

Brougerè (2004) destaca três níveis nos quais essa diferenciação pode ser vista: em primeiro lugar, o jogo pode ser visto como resultado da linguagem dentro de contextos sociais específicos; portanto, o significado atribuído ao "jogo" varia dependendo da cultura. Tal contexto ilustra bem que alguns objetos considerados atualmente apenas como brinquedo ou objeto lúdico, também tiveram outra utilidade real para caça ou guerras, caso específico o arco e flecha tornou-se passatempo entre amigos com mudança no tempo. Ou seja, a compreensão exata sobre esse aspecto requer alguma análise adicional. O segundo nível de diferenciação é o sistema de regras, o jogo de cartas pode ser utilizado para diferentes jogos como "rouba-monte", "UNO", "Truco", "Pôquer", o que os define são as regras que os compõem. Quando alguém joga executa as regras do jogo, mas, porém, não deixa de exercer uma situação lúdica. Já o terceiro nível é o jogo como objeto, o que define o xadrez, por exemplo, são as diferentes peças, e seus meios de manipulação e locomoção no tabuleiro, sabe-se que é xadrez por causa de suas formas, o peão do xadrez é diferente do peão de rodar no chão, isso se caracteriza pela diferença entre seus formatos.

Já brinquedo é outro termo, ele, segundo Kishimoto (2012), supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto a seu uso, ou seja, existe a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização. Um brinquedo como um foguete montado de garrafa pet, possibilita diferentes formas de brincar sem regras específicas, o que o move é o lúdico em si, a imaginação da criança pode criar uma viagem a Marte, ou uma corrida interestelar e assim por diante, segundo Kishimoto (2014), o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo possibilita um universo de criação, um mundo imaginário a criança.

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e a imaginação segundo Kishimoto (2012). Brinquedo então possui dimensões materiais, culturais e técnicas e não pode ser confundido com jogo que possui regras. Como objeto é sempre suporte de uma brincadeira e serve para estimular o imaginário infantil. E, a brincadeira, nada mais é que a ação lúdica em si, e a ação de se colocar intencionalmente no meio do jogo, é o lúdico em ação.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Quando a criança brinca, não está preocupada com aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física, mas o professor ao propor a brincadeira pode a objetivar, sem a necessidade de que a criança se coloque em uma situação de aprendizado (KISHIMOTO, 2012).

De acordo com Freud, a brincadeira infantil serve como um meio de estudar a criança e observar seu comportamento. Em contraste, Piaget vê a brincadeira como uma conduta livre e espontânea que uma criança expressa voluntariamente para propósitos de dar prazer. Ao brincar, de acordo com o autor, uma criança assimila o mundo à sua maneira, sem nenhum compromisso com a realidade, pois interage com um objeto com base em sua função e não na natureza; portanto, a brincadeira representa um estágio no desenvolvimento intelectual em que a assimilação domina a acomodação enquanto consolida experiências passadas.

Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia Marxista-leninista que concebe o mundo como resultado de processos históricos – sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São sistemas produtivos geradores de novos modos de vida. Fatores que modificam o modo de pensar do homem dessa forma toda a conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras são construídos como resultado de processos sociais (VYGOTSKY, 2013, p.87).

Durante muito tempo, o jogo foi considerado uma atividade recreativa e relaxante. Na Idade Média não foi visto como algo sério ou importante. Somente durante o Renascimento é que começou a ganhar importância, sendo utilizado para divulgar princípios de moral e ética, bem como ensinar história, geografia e outras questões importantes. Isso ocorreu porque nesta época se passou a enxergar as brincadeiras como conduta livre capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e facilitadores do estudo. Ao atender às necessidades infantis, os jogos foram ideais para serem utilizados na escola com fins pedagógicos.

CLASSIFICAÇÃO DO BRINCAR

Jogos didáticos em formato de letras e números foram utilizados como mecanismo sensorial na educação infantil desde a Grécia antiga, com muitos educadores adotando essa pedagogia laborativa para ensinar crianças. Originalmente concebidos apenas como instrumento instrutivo dado à sociedade anterior que considerava o brincar espontâneo algo inconsequente, esses jogos agora são amplamente empregados por professores das mais diversas áreas do currículo educacional. Wajskop (2012) afirma que tais cuidadosas propostas podem ter cerceado a liberdade lúdica natural da infância

pois até então era vista pela sociedade somente sob uma ótica evasiva inaceitável frente aos valores tradicionais atribuídos ao status-infantilidade predileto nas relações humanísticas históricas-semitas.

Com os estudos de importantes pesquisadores como Rousseau e Pestalozzi entre os anos de 1712 e 1749, a forma de ver a infância das crianças se modifica e ela passar a ser valorizada, com a criança sendo vista agora como um agente da sociedade que deve ser protegida e ter seu direito ao brincar exercido. Wajskop (2012) diz ainda que essa valorização do brincar se apoia no pressuposto de que a criança é dotada de verdade e seu comportamento natural na sociedade é o “seu brincar”. Os estudos de Rousseau permitiram a criação de muitos brinquedos usados na educação de crianças com deficiência mental, que depois foram adaptados para o ensino sensorial de crianças sem deficiência.

Anos depois, pedagogos como Friedrich Fröbel, Maria Montessori e Ovide, Decroly, aprimoraram a educação infantil, atribuindo a ela grande importância no desenvolvimento das crianças, rompendo com a didática tradicionalista da época, passando a utilizar jogos, brincadeiras e brinquedos para educação natural dos pequenos, uma vez que para a autora as escolas anteriormente eram tidas como uma “espécie de grande brinquedo educativo”. Os estudos dos pedagogos já citados ajudaram na quebra desse ensino tradicional, haja vista que eles apontam para uma educação que permita a criança conhecer formas, cores, noções geométricas, movimentos corporais, formas de linguagens fonéticas e corporais, através de “treinos visuais, auditivos e de memória” (WAJSKOP, 2012, p.21).

A autora ainda destaca um problema com esses métodos que foram introduzidos nas escolas brasileiras durante a década de 70: eles agora são limitados para as circunstâncias atuais, pois as atividades lúdicas se tornaram meras ferramentas repetitivas que as descontextualizam. Ela continua a sua afirmação falando que,

Assim, a maioria das escolas tem didatizado à atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetitivos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas, ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas praticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola (WAJSKOP, 2012, p. 24).

Ou seja, dessa forma, as crianças não têm a oportunidade de brincar livremente, explorando a iniciativa própria e o encantamento que a brincadeira espontânea proporciona. Segundo a autora, elas são direcionadas pelo professor, com foco exclusivo na transmissão dos conteúdos didáticos da escola. Esse direcionamento limita a vivência do brincar como uma atividade criativa e autônoma, transformando-o em uma ferramenta educativa rígida, em vez de uma experiência rica e fundamental para o desenvolvimento infantil.

Tendo em vista que as crianças devem ser ativas em sociedade fazendo parte de um vínculo sociocultural, seja na família ou na escola, ela se desenvolverá através das experiências sociais, e do contato com as variadas formas de aprendizagem com os adultos, até mesmo nas brincadeiras, como afirma a autora. “Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos” (WAJSKOP, 2012, p. 25). Portanto a criança que brinca e se apropria de matérias que contribua para sua formação como pessoa, terá mais facilidade de interagir com o mundo a sua volta, se apropriando do conhecimento universal, segundo Wajskop (2012), terá até facilidade de entrar no mercado de trabalho, pois teve mais experiências que lhe deram uma visão ampla de mundo e das experiências adulta.

Wajskop (2012) traz um relato muito importante de sua experiência em uma escola pública de São Paulo, com o intuito de verificar como se dá o ato de brincar dentro da pré-escola. Esse estudo apresentou falhas na preparação das professoras, bem como o oferecimento de materiais didáticos que proporcione para a criança as mais diversas formas de brincar. Outro fato apresentado por ela é que as professoras controlam o espaço e o tempo, com pouca participação dos alunos nesse ambiente. Segundo a autora,

esse controle feito pelo professor tem como resultado uma “didatização do lúdico”, termo criado por ela, ou seja, o lúdico é mascarado tendo como objetivo real o ensino de letras e alcance de outros objetivos escolares, descaracterizando o brincar, como afirma, “utiliza-se do interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar” (WAJSKOP, 2012, p.25).

A autora levanta outro ponto interessante, que ela chama de "Espaços de Fuga". Essas são maneiras que as crianças encontraram para brincar livremente em outras áreas fora da sala de aula, pois isso é frequentemente obstruído pela interferência do professor. A autora chama a atenção para uma diferença dentro das escolas entre brincar e trabalhar - para ela, o trabalho existe na sala de aula enquanto a brincadeira ocorre durante os momentos ociosos na entrada/saída ou nos intervalos, quando os professores podem estar ocupados em outro lugar. Ela enfatiza a importância de a brincadeira ser parte integrante do desenvolvimento das crianças, pois permite que elas assumam a propriedade de suas experiências por meio de um espaço específico dedicado exclusivamente a atividades lúdicas (WAJSKOP, 2012).

Finalmente, a autora se dispõe a responder questões levantadas ao longe do seu estudo, onde ela questiona se realmente é possível brincar, e ela mesma afirma que “a existência do brincar como práxis sociais infantil é absolutamente contraditória com a função que a escola estabelece para si” (WAJSKOP, 2012, p. 109). Ou seja, a escola deveria dar a devida importância para o brincar como forma de desenvolvimento infantil, cabe a essa instituição o papel de preparar os seus alunos para as experiências de mundo e a brincadeira é um importante meio de se conseguir isso, por isso a autora conclui, “dentro da instituição, encontra-se todos, professoras e crianças, emaranhados na teia

didática construída. Ela, vítima da circunstância, sinalizando socorro para sair da solidão; os alunos resistindo como podem às estruturas cotidianas” (WAJSKOP, 2012, p. 114).

O ato de brincar não pode ser visto como uma atividade secundária ou circunstancial, mas deve ocupar um lugar de destaque nas instituições de ensino, dada a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Brincar é uma forma essencial de aprendizagem, onde as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e expressam sua criatividade. Nas brincadeiras, elas experimentam a resolução de problemas, a cooperação, e a construção de significados, elementos fundamentais para o seu crescimento. Portanto, as escolas devem valorizar e incorporar o brincar em suas práticas pedagógicas, reconhecendo-o como um pilar essencial na formação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recreação, também conhecida como um espaço dedicado ao brincar, é uma parte essencial da Educação Infantil e desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Brincar não é apenas uma atividade divertida; é uma experiência valiosa que ajuda os pequenos a crescerem cognitivamente, emocionalmente, socialmente e fisicamente. O brincar assume um caráter pedagógico nos ambientes educacionais. Nesses ambientes, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor, a aprender com os colegas, aprimorar suas habilidades motoras e expressar suas emoções e criatividade.

Brincar é a principal linguagem da criança na Educação Infantil. Os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas ajudam a desenvolver a imaginação, a resolução de problemas e a compreensão de si mesmos e do mundo que os rodeia. Portanto, o espaço de recreação deve ser visto como uma extensão do processo educativo, onde as crianças continuam a aprender de forma significativa, e não apenas como um intervalo entre as atividades didáticas.

Além disso, o brincar em grupo promove a socialização, a cooperação, a resolução de conflitos e o respeito às regras, que são componentes essenciais da formação do caráter e da cidadania. O papel do educador é essencial nessa situação. Ele deve agir como mediador, sugerindo atividades que promovam a interação e o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que observa e intervém quando necessário para garantir que o brincar seja inclusivo e respeite o ritmo de cada criança.

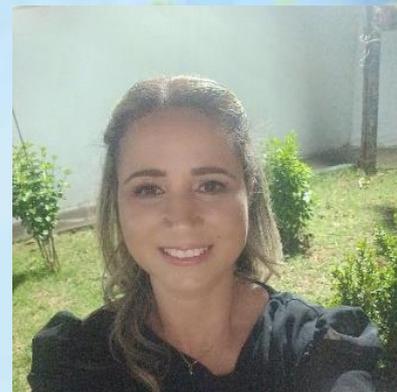
Por fim, é importante lembrar que o brincar também dá alegria e satisfação, que são componentes essenciais para o bem-estar emocional das crianças. Os pequenos têm a chance de experimentar a liberdade, expressar suas emoções e, principalmente, ser felizes em um local de recreação bem planejado. Isso reforça a ideia de que o espaço de brincar e a recreação são essenciais na Educação Infantil, pois ajudam a criar crianças mais independentes, criativas e seguras de si mesmas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Fröebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3.ed. Barueri-SP: LTC, 2021.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning Nacional, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a Educação. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning Nacional, 2016.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.15-38.
- NUNES, Maria Fernanda; LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. 1.ed. Campinas: Papirus, 2013. p.67-88.
- OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: lúdico em diferentes contextos. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) **História e Memórias da Educação no Brasil**. Volume III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas – Vol. III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: A. Machado Libros, 2013.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A RELAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING AND PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



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 apresentou como objetivo a compreensão e a relação da aprendizagem e a psicomotricidade durante a modalidade da Educação Infantil. A pesquisa pautou-se por leituras de publicações com levantamento bibliográfico sobre o foco do tema, bem como as legislações vigentes na educação. Os estímulos que a psicomotricidade, usada como recurso pedagógico no ambiente escolar permite e favorece a análise das dificuldades que a criança possa apresentar referentes as habilidades motoras e cognitivas. A psicomotricidade na educação infantil pode e deve ser desenvolvida por meio da ludicidade, contribuindo significativamente com o desenvolvimento integral da criança quer seja sua idade em relação a modalidade em que o aluno frequenta a Instituição Escolar. Embasando a pesquisa, ao logo do texto, a citação de autores que relatam e permitem a discussão sobre a importância e a relação dos fundamentos da psicomotricidade e a ação de brincar como ação entre mente e corpo na primeira infância colocando em evidência para a sociedade o objetivo primordial do aluno que frequenta a escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento; Brincar; Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the relationship between learning and psychomotricity in early childhood education. The research was based on readings of publications with a bibliographic survey on the focus of the theme, as well as the legislation in force in education. The stimuli that psychomotricity, used as a pedagogical resource in the school environment, allows and favors the

analysis of the difficulties that the child may present regarding motor and cognitive skills. Psychomotricity in early childhood education can and should be developed through playfulness, making a significant contribution to the child's all-round development, regardless of their age or the type of school they attend. The research is based on the citation of authors who report and allow discussion on the importance and relationship of the foundations of psychomotricity and the action of playing as an action between mind and body in early childhood, highlighting to society the primary objective of the student who attends the Early Childhood Education school.

Keywords: Child; Development; Play; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O estímulo ao desenvolvimento oportunizado pela psicomotricidade e adaptabilidade do cérebro à capacidade de aprendizagem, é uma forma de orientação do potencial e das capacidades dos pequenos, estimulando a criança a abrir-se a um leque de oportunidades e experiências que o fará explorar, adquirir habilidades e entender o que ocorre ao seu redor.

Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se, necessita tocar, perceber e comparar, entrar, sair, compor e desfazer, necessita significar e ressignificar o que percebe com os sentidos, é analisar a importância e os benefícios que o brincar proporciona no ensino e aprendizagem. Os objetivos que norteiam esse trabalho são entender o papel da escola no desenvolvimento das crianças e a ampliação do conhecimento sobre prática de valores, sentimentos, sensações e ações no espaço de sala de aula.

A busca ao desenvolvimento psicomotor é uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, o desenvolvimento relacionando as práticas da psicomotricidade quando estimulada, caracteriza-se por um conjunto de recursos incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no processo de evolução do seu interior ou como o exterior, ou seja, tanto do físico como o mental.

Este constante ato de busca, troca, interação, apropriação chamamos de construção do seu processo de ensino e aprendizagem, a educação que por sua vez não existe por si só, é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e compartilham de saberes importantes ao ambiente escolar.

A estimulação por meio da psicomotricidade, dentro outros recursos promove o desenvolvimento psicomotor, beneficiam tanto o lado do cérebro como seu desenvolvimento físico e emocional. A criança, quando oportunizada os recursos da psicomotricidade aproveitará sua

capacidade de aprendizagem e de adaptação ao meio, e isso podem ocorrer de uma forma mais rápida, simples e intensa.

É uma maneira de proporcionar às crianças, práticas que a psicomotricidade considera favoráveis ao seu desenvolvimento integral por meio da realização de atividades lúdicas, onde o brincar tem um significado importante no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas (BRASIL, 1997). É no brincar que a criança explora a sua liberdade de criação e é pela da percepção criativa que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida.

A RELAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR COM O APRENDIZADO ESCOLAR

De acordo com Cervantes (2005) no passado o jogo não era considerado uma atividade pedagógica ou educativa devido ao seu caráter formativo, mas na contemporaneidade seu valor educativo tem sido aceito amplamente inclusive como meio de aprendizagem o que resulta na frequência de dinâmicas cotidianas da sala de aula. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), compreendemos que na fase da Educação Infantil as crianças sejam oportunizadas diariamente a experiências lúdicas que possam desenvolver suas habilidades e capacidade do seu cognitivo e também as motoras e assim, a escola cria ambientes de enriquecimento ao aprendizado. Ribeiro (2013) cita:

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 mais prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis de 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)

Ainda relacionando Cervantes (2005) há aspectos que mudaram nos últimos tempos que não podem ser ignorados como, por exemplo, a socialização das crianças na qual os papéis da família constituem-se na socialização primária, o que já não ocorre atualmente, pois, a escola que antes realizava a socialização secundária vê-se obrigada a desenvolvê-la com importância redobrada. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, aponta a importância sobre as singularidades de cada criança, o respeito ao processo de aprender por meio das relações, assim:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998a, p.21-22)

Assim sendo, podemos afirmar que o brincar é uma atividade muito enriquecedora para o apoderamento da aprendizagem da criança, pois ao brincar ela tem a possibilidade de:

- ✓ Se conectar com o próprio corpo;
- ✓ Entender como pessoa integrante no mundo em que a cerca;
- ✓ Desenvolver vocabulários e linguagens orais, não verbais, narrativas e imaginaria;
- ✓ Aprender regras e condutas;
- ✓ Identifica, relacionar e nomear objetos e diversos conteúdos relacionados a Educação Infantil;
- ✓ Conhecer a si mesma.

Entretanto, para que isso ocorra efetivamente é preciso trabalhar esquema corporal, percepção do espaço e tempo. Diante disso podemos afirmar que a Psicomotricidade deve estar presente em todos os níveis de escolaridade, principalmente no período que envolve os bebês e as crianças maiores contribuindo diferenciadamente no desenvolvimento da criança de forma geral. Gomes e Souza (2022, p.1), explica que:

A psicomotricidade contribui de modo expressivo na formação do indivíduo e tem como objetivo incentivar a prática do movimento em todas as etapas do desenvolvimento infantil. Através de atividades lúdicas as crianças criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Perante este contexto, o educador infantil deve estimular o desenvolvimento psicomotor com a intenção de contribuir para a formação integral dos alunos na educação infantil.

A prática da Psicomotricidade na educação infantil proporciona à criança a possibilidade de experimentar seu corpo, desenvolver sua psicomotricidade de maneira equilibrada. Assim, como, tem o objetivo oferecer a cada aluno a oportunidade de mover, desenvolver sua habilidade corporal e expressiva a partir de uma conscientização do seu próprio corpo em seu tempo e espaço nas suas diversas e complexas manifestações com o foco nos aspectos sociais, emocionais, afetivos, biológicos, psicológicos e cognitivo, como Fonseca declara:

[...] a motricidade é entendida como o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índole tônico-emocional, postural, somatognosica, ecognósica e prática, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo. [...] o psiquismo é entendido, concebido e compreendido como sendo composto pelo funcionamento mental total, isto é, pelas sensações, percepções, emoções, fantasmas, representações, projeções e condutas relacionais e sociais. (Fonseca, 2010, p.42).

Desta forma, a BNCC traz para a Educação Infantil as competências definidas como essenciais para o desenvolvimento da criança elencando para cada fase as necessidades de interação social, a

questão da linguagem tanto oral como escrita, sua autonomia e pensamentos, entre outros requisitos.

Relacionando às práticas pedagógicas, e a criança, a BNCC considera que:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc.) (Brasil, 2018).

Ao profissional que atua neste campo, cabe propor as crianças experiências que produzem a adequada estimulação, ampliando as diferentes condutas motoras e psicomotoras, com o intuito de facilitar a ação das diversas técnicas educativas e permite assim uma melhor integração escolar e social.

O professor deverá levar em consideração as funções psicomotoras, equilíbrio (capacidade de manter-se sobre uma base de sustentação do corpo), lateralidade (noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independentemente da sua própria situação física), coordenações globais (movimentos amplos e voluntários de membros inferiores, superiores), motricidade global, motricidade fina, esquema corporal, ritmo etc. que pretende reforçar nas crianças com as quais está trabalhando, indo além, trazer todos essas planejadas principalmente por meio de brincadeiras, sendo os dois eixos essenciais que ocupam os espaços escolares da Educação Infantil, o Brincar e o Cuidar. A autora Kishimoto (2010) faz exata relação entre as interações e o ato de brincar destacando que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO,2010, p.01).

Deste modo, através do conhecimento mesmo que de forma geral, sucinta e da relação entre a Psicomotricidade e o processo de aprendizagem do aluno, há possibilidades de se diagnosticar precocemente aspectos desarmônicos inadequados, sugestivos de defasagem evolutiva, no sentido de minimizar as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Para um bom desenvolvimento da Psicomotricidade é essencial o espaço físico, a diversidade de materiais lúdicos, um ambiente adequado e agradável para que as atividades psicomotoras possam ser desenvolvidas atendendo ao grau de necessidade de cada ser, pois o desenvolvimento

psicomotor ocorre principalmente na infância, mais especificamente na fase pré-escolar, quando as crianças brincam mais, estão aprendendo a arremessar, correr, saltar, chutar etc.

Os pais, as escolas e os educadores devem permitir que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar cada etapa de seu desenvolvimento. Fonseca (1987) considera que:

[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro. (FONSECA, 1987, p. 21).

Por isso, é importante para os futuros professores, o conhecimento que o movimento conciliando com o intelecto tem na elaboração da aprendizagem da criança. Sem dúvida, é preciso ter um maior grau de conhecimento das características gerais, no entanto, acreditamos que uma avaliação atenta, através da observação direta da criança, possa intervir de forma positiva não apenas na prevenção de dificuldades futuras maiores, mas principalmente na organização de uma Educação Infantil onde a criança tenha oportunidade de explorar, vivenciar e conhecer seu próprio corpo, como também, relacionar com o outro e com o mundo de maneira saudável, autônoma, construindo, por si mesma, seu próprio caminho existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança ao se relacionar com o meio ambiente sente curiosidades, sentimentos e necessidades, que são somadas à medida que o adulto lhe proporciona condições de explorar tudo que a cerca agindo de acordo com seu interesse. Toda essa estimulação além de possibilitar uma adaptação motora, favorece também o trabalho de um real desenvolvimento psicomotor.

Neste trabalho, buscou-se analisar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do aluno, assim como a relevância do professor dentro deste contexto da importância das ações que a psicomotricidade oportuniza ao desenvolvimento infantil.

A escola no sentido de instituição única na sociedade com relação a formação da criança para a vida em sociedade, tem um fator primordial no que diz respeito ao aprendizado e compreensão dos conhecimentos que regem os valores, vida em sociedade e seu próprio desenvolvimento. Falar em formação de cidadão/criança/aluno, crítica e consciente, envolve a questão do autoconhecimento e as relações estabelecidas no meio em que vive.

Quando falamos neste estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem utilizando dos recursos da psicomotricidade na educação infantil, atribuímos o valor do brinquedo e das brincadeiras como forma de oportunizar relações e assim, desenvolver o contato com o outro e saber respeitar o seu espaço.

Através deste estudo percebe-se que uma simples brincadeira, desde que composta por objetivos, pode levar a criança a um complexo meio de descobertas, formulação de hipótese e

desenvolvimento. Daí vem à importância de observá-las em atividades lúdicas para a compreensão de tal procedimento infantil.

Quando a criança brinca ou pratica exercícios motores, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém modificando-os a cada repetição de um movimento.

Em certos movimentos de sua infância, a criança finge ações como dormir, levar a mão à boca como se estivesse comendo etc. Esses esquemas simbólicos indicam um esboço de representação ou evocação de uma situação ausente já vivenciada. Esta fase marca o início da representação e considera os exercícios motores simples e os símbolos lúdicos da brincadeira simbólica.

Piaget ressalta a possibilidade de a criança imitar certos sons significativos da língua que ouve diariamente. Isto é possível devido à coordenação progressiva de esquemas vocais conhecidos e por acomodação, também progressiva, desses mesmos esquemas.

Diante dos estudos até aqui oportunizados as observações nesta pesquisa vêm reforçar a compreensão sobre a importância e o valor da psicomotricidade frente ao do lúdico, do brincar e do brinquedo na educação das crianças.

A interação é uma das estratégias mais importantes que o profissional deve promover, refletindo continuamente sobre critérios, que devem ser utilizados na organização de seus projetos de trabalho.

Portanto, com relação a este estudo os profissionais devem estar engajados no trabalho com a importância do desenvolvimento psicomotor de seus alunos relacionando e utilizando sobre a brincadeira com fonte de construção de sua aprendizagem. A vida da criança é brincar, a criança está sempre em movimento e pelo movimento ela experimenta, descobre, aprende.

É importante salientar nesse momento os benefícios que o jogo fornece à aprendizagem das crianças no que diz respeito ao desenvolvimento físico-motor envolvendo as características de sociabilidade, como trocas, as atitudes, reações e emoções que envolvem as crianças e os objetivos propostos e utilizados neste processo.

O Concluo assim que a utilização dos conhecimentos do desenvolvimento psicomotricidade como uma proposta na Educação Infantil favorece não somente o desenvolvimento da criança, mas a potencializa para compreender, agir e interagir de modo satisfatório com mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 18 jun. 2024.

BRASIL. RCNEI - **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso 18 jun. 2024.

BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERVANTES, Carmen Trigueros. O jogo tradicional na socialização das crianças. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal. Construção psicopedagógica,** v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

GOMES, Cynthia Da Silva Avelino; SOUZA, Ferlucia Sabino de. **Corpo e movimento: a importância da psicomotricidade na educação infantil.** In: Anais [...] Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236004>. Acesso 18 jul. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-noprocesso-deensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso 18 ago. 2024.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND CONTINUING EDUCATION: FOUNDATIONS AND PRACTICES IN EDUCATION



RODRIGO MASKALENKA

Licenciatura em Graduação em Educação Física UMC, Universidade de Mogi das Cruzes e, 2001. Graduação em Pedagogia UNICID, Universidade da Cidade de São Paulo, 2016. Graduação em História UNILAJES, Centro Universitário de Jales, 2021. Coordenador Pedagógico e Chefe do Núcleo Educacional no Unificado Céu Sapopemba, Dora Mancini.

RESUMO

Este artigo investiga a dinâmica entre gestão democrática e formação continuada na educação, explorando como práticas de gestão participativa podem fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores e contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Os benefícios da gestão democrática são diversos, ela permite uma gestão mais alinhada às necessidades específicas da comunidade escolar, aumenta o senso de pertencimento e engajamento de todos os envolvidos, e facilita a adaptação de políticas e práticas pedagógicas de acordo com as demandas locais e as melhores evidências disponíveis. Por outro lado, a formação continuada é fundamental para capacitar continuamente os educadores. Além de fornecer atualizações sobre novas metodologias de ensino e avanços pedagógicos, a formação continuada visa fortalecer as competências técnicas e emocionais dos professores. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de liderança, o aprimoramento da capacidade de adaptação a novas tecnologias educacionais, e a promoção de práticas inclusivas e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Serão apresentados exemplos concretos de como escolas têm utilizado práticas democráticas para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptativo. Dessa forma, este artigo busca contribuir para o entendimento de como a interação entre gestão democrática e formação continuada pode ser um catalisador significativo para o avanço da educação, promovendo não apenas o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também a eficácia e a equidade do sistema educacional como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Formação Continuada; Práticas Inclusivas; Educação.

ABSTRACT

This article investigates the dynamic between democratic management and continuing training in education, exploring how participatory management practices can strengthen the professional development of educators and contribute to improving educational quality. The benefits of democratic management are diverse: it allows for management that is more aligned with the specific needs of the school community, increases the sense of belonging and engagement of all those involved, and facilitates the adaptation of pedagogical policies and practices according to local demands and the best available evidence. On the other hand, ongoing training is essential to continuously empower educators. As well as providing updates on new teaching methodologies and pedagogical advances, continuing education aims to strengthen teachers' technical and emotional competencies. This includes developing leadership skills, improving the ability to adapt to new educational technologies, and promoting inclusive practices that are sensitive to students' individual needs. Concrete examples of how schools have used democratic practices to promote a dynamic and adaptive learning environment will be presented.

KEYWORDS: Democratic management; Continuing education; Inclusive practices; Education.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO, CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A gestão democrática na educação é fundamentada em princípios que visam democratizar as decisões e processos dentro das instituições educacionais, promovendo a participação ativa e inclusiva de todos os membros da comunidade escolar. Este modelo de gestão contrasta com abordagens centralizadas e hierárquicas, enfatizando a transparência, a participação, a prestação de contas e a inclusão como pilares essenciais. Transparência é um princípio essencial da gestão democrática na educação, garantindo que as informações relacionadas às decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola sejam acessíveis, claras e compreensíveis para todos os membros da comunidade escolar. Este princípio envolve, divulgação de Informações que visa disponibilizar abertamente dados sobre o orçamento escolar, políticas educacionais, desempenho dos alunos, projetos em andamento e resultados de avaliações. Isso permite que pais, alunos, professores e funcionários compreendam como são tomadas as decisões e como essas decisões impactam a vida escolar. O acesso à Informação que visa garantir que as informações sejam facilmente acessíveis através de canais como sites escolares, reuniões abertas, relatórios anuais e outras formas de comunicação direta com a comunidade. Outro ponto importante é a transparência nas decisões, tomar decisões de forma aberta e informada, envolvendo a comunidade escolar no processo decisório sempre que possível. Isso ajuda a construir confiança e reduzir especulações sobre as motivações por trás das decisões administrativas. E por último a responsabilidade pela Informação, responsabilizar-se por fornecer informações precisas e atualizadas, e estar disponível

para responder a perguntas e esclarecer dúvidas da comunidade escolar.

A participação ativa dos membros da comunidade escolar é crucial para o funcionamento eficaz da gestão democrática. Assegurar que todos os grupos interessados, incluindo professores, estudantes, pais, funcionários não docentes e membros da comunidade local, tenham oportunidades equitativas de participar nas decisões escolares. Promover consultas regulares, fóruns de discussão e grupos de trabalho que permitam a troca de ideias e a tomada de decisões coletivas sobre questões importantes para a escola, são ações importantes que devem ser valorizadas.

Capacitar os membros da comunidade escolar para que sintam que suas contribuições são valorizadas, têm impacto real nas políticas e práticas da escola. Ao final, não apenas fortalece a gestão escolar, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, responsivo e adaptável às necessidades em constante mudança da sociedade e dos alunos. Isso contribui para uma educação de qualidade que prepara os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para serem cidadãos participativos e engajados em suas comunidades, estabelecendo mecanismos claros e acessíveis para a participação, como conselhos escolares, comitês consultivos, assembleias gerais, pesquisas de opinião e outros métodos participativos.

Prestação de contas, na gestão democrática educacional é fundamental para garantir que as decisões tomadas sejam responsáveis e justificáveis perante todos os envolvidos. Aceitar responsabilidade pelas consequências das decisões e ações administrativas, especialmente no que diz respeito ao desempenho nas aprendizagens dos estudantes e à utilização dos recursos escolares. Assegurar que a gestão dos recursos financeiros da escola seja transparente e que os fundos sejam utilizados de maneira eficiente e de acordo com as necessidades educacionais prioritárias.

Em relação a avaliação de desempenho, cabe implementar sistemas de avaliação de desempenho que permitam monitorar e comunicar os resultados alcançados pela escola, garantindo que sejam utilizados para melhorar continuamente as práticas educacionais. A avaliação de desempenho na educação é uma ferramenta crucial para medir e melhorar a eficácia dos educadores, gestores escolares e até mesmo dos próprios alunos. Ela envolve processos sistemáticos e contínuos de coleta de informações e análise de resultados, com o objetivo de fornecer feedback construtivo, identificar áreas de melhoria e promover o desenvolvimento profissional. A principal meta da avaliação de desempenho é melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Ao avaliar o desempenho dos educadores, gestores e alunos, as escolas podem identificar práticas eficazes, áreas de oportunidade e implementar intervenções adequadas. Em suma, a avaliação de desempenho na educação desempenha um papel crucial na promoção da qualidade educacional, no desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao implementar métodos justos e objetivos de avaliação, as escolas podem cultivar um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo, preparando melhor seus estudantes para os desafios do futuro.

A inclusão é um princípio-chave da gestão democrática que busca garantir que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas na tomada de decisão escolar. Este princípio envolve promover a diversidade de perspectivas, culturas e experiências entre os membros da comunidade escolar, assegurando que todos se sintam representados e valorizados, garantir que todos os estudantes tenham acesso com equidade às oportunidades educacionais, independentemente de sua origem

socioeconômica, gênero, etnia, habilidades ou outras características pessoais. Criar um ambiente escolar acolhedor e seguro onde todos os estudantes e membros da comunidade se sintam respeitados e capazes de contribuir para a vida escolar de maneira significativa, incentivando a participação ativa de grupos minoritários e marginalizados nos processos de decisão, garantindo que suas necessidades e interesses sejam levados em consideração. Esses princípios são fundamentais para promover uma gestão escolar mais justa, democrática e participativa onde todos colaboram e são responsáveis, trazendo melhora a qualidade da educação, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Ao integrar esses princípios na prática diária da gestão escolar, as instituições educacionais podem se tornar mais eficazes na promoção do sucesso acadêmico e no desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Embora a gestão democrática ofereça muitos benefícios, sua implementação enfrenta desafios significativos. Estes incluem a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar, a necessidade de desenvolver capacidades de liderança participativa e a gestão eficaz de conflitos. Além disso, a gestão democrática requer um compromisso contínuo com a construção de uma cultura organizacional que valorize a transparência, a participação ativa e a inclusão. Em síntese, os conceitos e fundamentos da gestão democrática na educação são essenciais para promover uma governança escolar mais transparente, participativa, responsável e inclusiva. Ao adotar esses princípios, as escolas não apenas fortalecem a qualidade educacional, mas também cultivam um ambiente escolar mais justo, colaborativo e capacitador para todos os membros da comunidade escolar. Muitas escolas e sistemas educacionais possuem estruturas hierárquicas tradicionais e uma cultura organizacional que valoriza a centralização do poder. Implementar a gestão democrática requer mudanças profundas nessas estruturas e na mentalidade dos gestores, educadores e demais membros da comunidade escolar, para que a gestão democrática seja eficaz, é fundamental capacitar todos os envolvidos no processo educacional sobre os princípios, práticas e benefícios da participação democrática. Isso inclui formação para gestores escolares, educadores, pais e até mesmo os estudantes, para que entendam seu papel e como contribuir de forma construtiva. Políticas educacionais muitas vezes são centralizadas e podem não oferecer o suporte necessário para a implementação de práticas democráticas nas escolas. Além disso, estruturas administrativas burocráticas podem dificultar a tomada de decisões ágeis e responsivas às necessidades locais. Garantir que todos os grupos da comunidade escolar sejam representados de maneira equitativa e que suas vozes sejam ouvidas é essencial para uma gestão democrática eficaz. Isso pode exigir esforços adicionais para envolver minorias étnicas, socioeconômicas, de gênero e outras que historicamente têm sido marginalizadas ou excluídas, manter práticas democráticas de maneira sustentável ao longo do tempo requer um compromisso contínuo de todos os envolvidos. Isso inclui o desenvolvimento de estruturas institucionais robustas, políticas claras de participação e a avaliação constante dos processos democráticos para garantir que continuem a ser eficazes e relevantes.

BENEFÍCIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A implementação eficaz da gestão democrática na educação traz uma série de benefícios significativos que impactam diretamente a qualidade do ambiente escolar, o engajamento dos membros da comunidade escolar e o sucesso educacional dos alunos.

A gestão democrática promove um ambiente escolar onde todos os membros da comunidade se sentem parte integrante do processo educativo. Ao permitir que alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade local participem ativamente nas decisões escolares, há um fortalecimento do senso de pertencimento e identificação com a escola. Isso resulta em maior engajamento na vida escolar, aumento da participação em eventos escolares e programas educacionais, e uma comunidade escolar mais unida e coesa. Um dos maiores benefícios da gestão democrática é a capacidade de adaptar as políticas educacionais e práticas pedagógicas às necessidades específicas da comunidade escolar local. Ao integrar diferentes perspectivas e conhecimentos na tomada de decisão, as escolas podem responder de maneira mais eficaz às demandas emergentes, mudanças sociais e necessidades educacionais dos alunos. Isso inclui a implementação de programas educacionais personalizados, intervenções para melhorar o desempenho acadêmico e a adoção de melhores práticas educacionais baseadas em evidências. A gestão democrática na educação promove uma cultura de transparência, onde as decisões administrativas são tomadas de maneira aberta e responsável. Isso aumenta a confiança dos pais, alunos e da comunidade em geral na escola e em suas lideranças. A transparência na gestão dos recursos financeiros e na implementação de políticas educacionais também ajuda a prevenir o desperdício e promover a eficiência na utilização dos recursos disponíveis, ao envolver os estudantes desde cedo em processos democráticos dentro da escola, a gestão democrática promove o desenvolvimento de habilidades de cidadania ativa e participação democrática, eles aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, a trabalhar em equipe, a resolver conflitos de maneira construtiva e a se envolver de maneira responsável na vida escolar e na comunidade mais ampla. Isso os prepara não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

A gestão democrática fomenta uma cultura de colaboração e inovação dentro da escola. Ao encorajar o compartilhamento de ideias e a colaboração entre professores, funcionários e pais, as escolas podem identificar e implementar novas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e iniciativas que melhor atendam às necessidades dos alunos. Isso cria um ambiente dinâmico e adaptativo, onde a melhoria contínua é incentivada e valorizada, quando os membros da comunidade escolar são envolvidos no processo decisório, há uma maior aceitação e implementação de mudanças educacionais. Os professores se sentem mais motivados a implementar novas metodologias de ensino, os pais estão mais propensos a apoiar iniciativas escolares e os estudantes se beneficiam de um ambiente de aprendizagem mais inovador e estimulante. Por fim, a gestão democrática na educação está diretamente ligada à melhoria da qualidade educacional e aos melhores resultados acadêmicos dos alunos. Estudos mostram que escolas com práticas democráticas tendem a ter um clima escolar mais positivo, taxas mais altas de conclusão escolar e melhor resultados em avaliações educacionais. Isso é resultado do compromisso coletivo com a excelência educacional, os benefícios da gestão democrática na educação são vastos e impactam positivamente todos os aspectos da vida escolar. Ao promover um ambiente inclusivo, participativo e responsável, as escolas não apenas fortalecem a qualidade da educação oferecida, mas também preparam melhor os estudantes para

os desafios do século XXI, promovendo uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

FORMAÇÃO CONTINUADA: OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA

A formação continuada, também conhecida como desenvolvimento profissional contínuo, é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante mudança no ambiente educacional. A formação continuada visa manter os educadores atualizados com as mais recentes teorias educacionais, metodologias de ensino, avanços tecnológicos e mudanças nas políticas educacionais. Isso é crucial para garantir que os professores estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para proporcionar uma educação de alta qualidade aos estudantes. Além da atualização de conteúdos, a formação continuada foca no desenvolvimento de competências essenciais para a prática educacional. Isso inclui habilidades de liderança, gestão de sala de aula, uso de tecnologias educacionais, avaliação formativa, adaptação de estratégias de ensino às necessidades dos alunos, entre outras. Capacitar os educadores para assumirem papéis de liderança dentro da escola e da comunidade educacional. Isso pode envolver liderança em equipes pedagógicas, coordenação de projetos educacionais, mentoria de novos professores e participação em comitês ou conselhos escolares. Adaptar os programas de formação continuada às necessidades específicas dos educadores e da comunidade escolar. Isso garante que os professores recebam apoio e desenvolvimento profissional alinhados com as demandas locais, as características dos alunos e as prioridades educacionais da escola.

Em se tratando de formação continuada, podemos dizer que está diretamente ligada à melhoria da qualidade do ensino. Educadores bem formados são capazes de aplicar práticas pedagógicas eficazes, utilizar recursos educacionais de forma inovadora e promover um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. Isso impacta positivamente o engajamento dos alunos, seu desempenho acadêmico e seu desenvolvimento integral. Em um cenário educacional dinâmico, onde novas tecnologias, métodos de ensino e políticas educacionais emergem constantemente, a formação continuada capacita os educadores a se adaptarem e responderem de maneira eficaz a essas mudanças. Isso inclui a implementação de novas abordagens pedagógicas, estratégias de avaliação mais eficientes e o uso responsável de recursos digitais e tecnológicos. Ela não se limita à atualização de conhecimentos, ela promove um ciclo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da carreira dos educadores. Isso é fundamental para manter os professores motivados, engajados e preparados para enfrentar desafios profissionais e pessoais ao longo do tempo, investir na formação continuada demonstra reconhecimento pela importância do desenvolvimento profissional dos educadores. Isso pode aumentar a satisfação no trabalho, reduzir a rotatividade de professores e fortalecer o compromisso com a profissão educacional. Educadores valorizados e motivados tendem a ser mais eficazes em sua prática pedagógica.

Contudo, encontramos grandes desafios quanto a formação continuada, como garantir que todos os educadores tenham acesso equitativo a oportunidades de formação continuada, independentemente de sua localização geográfica, contexto socioeconômico ou tipo de instituição educacional. Isso pode envolver o desenvolvimento de programas de formação flexíveis, online e presenciais, que atendam às necessidades diversificadas dos professores. Gerenciar eficazmente

o tempo e os recursos financeiros necessários para a participação dos educadores em programas de desenvolvimento profissional. inclui permitir que os professores participem de cursos sem comprometer suas responsabilidades de ensino diárias e garantir financiamento adequado para materiais educacionais, transporte e outras despesas relacionadas à formação, medir e avaliar o impacto efetivo da formação continuada na prática educacional e nos resultados dos estudantes, permite ajustar programas de desenvolvimento profissional para que sejam eficazes na promoção da aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento das competências dos educadores.

Exemplos de formações como oficinas práticas e seminários presenciais que abordam temas específicos, como estratégias de ensino diferenciadas, gestão de comportamento em sala de aula, integração de tecnologia na educação, entre outros., são eventos que permitem aos educadores trocar experiências, aprender novas técnicas e explorar abordagens inovadoras para a prática pedagógica. Podemos tratar ainda sobre as plataformas de aprendizagem online que oferecem cursos flexíveis e acessíveis sobre uma ampla gama de tópicos educacionais. Os educadores podem participar de cursos à distância, adaptando seu aprendizado ao seu próprio ritmo e horário. Isso é especialmente útil para professores que têm dificuldades de deslocamento ou que desejam acessar recursos educacionais além das fronteiras geográficas de suas escolas, a participação dos educadores em redes profissionais, como associações de professores, grupos de estudo, comunidades de prática online, entre outros. Essas redes facilitam a troca de conhecimentos, o compartilhamento de recursos educacionais e o desenvolvimento de colaborações entre educadores de diferentes escolas e regiões.

Contudo a formação continuada desempenha um papel crucial na promoção da equidade, inclusão e educação integral dentro do ambiente escolar. Ao proporcionar oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional para educadores, as instituições educacionais não apenas fortalecem as competências pedagógicas e emocionais dos professores, mas também fomentam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Investir na formação continuada significa não apenas atualizar metodologias de ensino e práticas educacionais, mas também capacitar os educadores a promoverem uma educação que valorize a diversidade e responda às demandas variadas dos estudantes. Isso se traduz em práticas que promovem a equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso com equidade a oportunidades educacionais de qualidade. Além disso, a formação continuada contribui para uma educação integral, que não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também engloba aspectos emocionais, sociais e culturais dos alunos. Ao integrar essas dimensões na prática educacional, os educadores podem criar ambientes de aprendizado que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo um sentido de pertencimento e segurança para todos os estudantes.

Por fim, ao reconhecer a importância da formação continuada e ao comprometer recursos e esforços para sua implementação efetiva, as escolas não apenas elevam a qualidade do ensino, mas também fortalecem os pilares de uma educação equitativa, inclusiva e integral. Esse investimento não só prepara os educadores para os desafios do presente, mas também os capacita a moldar um futuro educacional mais justo e promissor para todos os bebês, crianças, jovens e adultos.

INTEGRAÇÃO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A gestão democrática na educação envolve a participação ativa e equitativa de educadores, pais, estudantes e membros da comunidade escolar nas decisões que impactam o ambiente educacional. Essa inclusão não apenas fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, mas também proporciona insights valiosos sobre as necessidades educacionais específicas de cada escola. Promover a criação de fóruns regulares, como conselhos escolares, comitês de planejamento educacional e grupos de trabalho, onde todos os stakeholders têm voz ativa na definição de políticas educacionais, alocação de recursos e planejamento estratégico de formação continuada. Realizar análises detalhadas das necessidades de desenvolvimento profissional dos educadores, levando em consideração as demandas educacionais locais, as metas institucionais e as expectativas da comunidade escolar, desenvolvendo planos de formação continuada que sejam adaptáveis e flexíveis, permitindo ajustes conforme novas necessidades surgem ou conforme mudanças nas prioridades educacionais da escola. Isso pode incluir cursos presenciais e à distância, workshops, mentorias e projetos colaborativos. Com isso acontece a promoção de uma cultura de liderança distribuída entre os educadores, onde habilidades de liderança são desenvolvidas e compartilhadas através de programas de formação continuada. Isso incentiva a colaboração entre diferentes disciplinas e níveis de experiência, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e promovendo a inovação pedagógica, Facilitando projetos e grupos de trabalho interdisciplinares durante a formação, onde educadores podem colaborar na criação de currículos integrados, desenvolvimento de projetos educacionais e implementação de estratégias pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades diversificadas dos estudantes.

Dessa forma estabelecer indicadores claros de sucesso para avaliar o impacto dos programas de formação continuada na melhoria da prática pedagógica, no engajamento dos alunos e no progresso educacional geral da escola, implementar mecanismos robustos de feedback contínuo que envolvam todos , permitindo ajustes e melhorias constantes nos programas de formação continuada com base em experiências reais e resultados observados, Amplia os benefícios para a Comunidade Escolar, agregando melhoria da qualidade educacional ao integrar gestão democrática e formação continuada, as escolas fortalecem sua capacidade de oferecer uma educação de alta qualidade relevante, inclusiva, com equidade e integralidade.

A integração efetiva entre gestão democrática e formação continuada na educação não apenas fortalece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também promove um ambiente educacional mais participativo, colaborativo e orientado para o sucesso dos estudantes. Ao alinhar estratégias de gestão democrática com programas de formação continuada personalizados e baseados em evidências, as escolas estão mais bem posicionadas para alcançar seus objetivos educacionais e preparar os estudantes para um futuro de aprendizagem contínua e sucesso pessoal e profissional.

SINERGIAS E BENEFÍCIOS MÚTUOS NA INTEGRAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO

Por vezes, citamos que a gestão democrática na educação promove a inclusão ativa de todos os envolvidos na vida escolar, nas decisões educacionais, criando um ambiente onde educadores,

pais, estudantes e membros da comunidade escolar se sintam valorizados e engajado, visto que isso fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, essencial para a criação de um ambiente escolar colaborativo e democrático. Quando integrada à gestão democrática, capacita os educadores não apenas com habilidades técnicas atualizadas, mas também com habilidades de liderança e participação ativa na gestão escolar. Educadores que se sentem motivados e empoderados são mais propensos a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas da comunidade escolar. A integração entre gestão democrática e formação continuada permite o desenvolvimento de planos de formação personalizados, adaptados às necessidades individuais e coletivas dos educadores. Isso envolve a realização de diagnósticos precisos das necessidades de desenvolvimento profissional, levando em consideração os desafios educacionais locais, as demandas pedagógicas e as aspirações profissionais dos educadores.

Os programas de formação continuada proporcionam aos educadores atualizações contínuas sobre novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais emergentes e abordagens pedagógicas inovadoras. Essas oportunidades não apenas mantêm os educadores informados sobre as melhores práticas educacionais, mas também incentivam a experimentação e adaptação de novas estratégias que melhoram a eficácia do ensino e aprendizagem. A integração efetiva entre gestão democrática e formação continuada fomenta uma cultura de colaboração entre educadores de diferentes disciplinas e áreas de especialização. Isso é facilitado através de iniciativas como comunidades de prática, grupos de estudo e projetos colaborativos, onde educadores podem compartilhar conhecimentos, explorar abordagens pedagógicas inovadoras que trazem soluções educacionais que beneficiem todos, iniciativas que promovem a aprendizagem entre pares são essenciais na integração entre gestão democrática e formação continuada. Essas oportunidades permitem que educadores troquem experiências, discutam desafios comuns e aprendam uns com os outros, fortalecendo a capacidade coletiva da equipe educacional de enfrentar os desafios educacionais complexos e adaptar-se às necessidades em constante mudança dos estudantes.

A integração de práticas transparentes e responsáveis de avaliação promove uma cultura de prestação de contas dentro da comunidade escolar. Isso não só fortalece a confiança e o compromisso da comunidade escolar, mas também garante que as decisões educacionais sejam fundamentadas em dados sólidos e alinhadas com as necessidades e expectativas da comunidade. A sinergia entre gestão democrática e formação continuada resulta em uma melhoria contínua da qualidade educacional. Educadores mais capacitados e engajados estão mais bem equipados para implementar práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades individuais dos estudantes e às demandas educacionais contemporâneas, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Ao fortalecer as capacidades dos educadores e promover uma cultura de aprendizagem contínua, as escolas estão preparando seus alunos não apenas para o sucesso acadêmico imediato, mas também para enfrentar os desafios futuros de forma proativa. Isso inclui a promoção de habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração, criatividade e adaptabilidade, essenciais para prosperar em um mundo em constante mudança.

Portanto, a integração eficaz entre gestão democrática e formação continuada na educação não só fortalece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também promove uma cultura escolar mais colaborativa, responsiva e orientada para o fortalecimento das aprendizagens dos

estudantes. Ao aproveitar as sinergias entre esses elementos, as escolas não apenas melhoram suas práticas educacionais, mas também fortalecem o compromisso da comunidade escolar com a excelência educacional e a equidade de oportunidades.

PRÁTICAS EFICAZES DE INTEGRAÇÃO

Integrar o planejamento estratégico da formação continuada com as metas educacionais mais amplas da escola, envolve identificar áreas prioritárias para o desenvolvimento profissional dos educadores que também contribuam para o avanço das metas institucionais, como a melhoria da aprendizagem dos alunos ou a promoção da equidade educacional, implementar um sistema robusto de monitoramento e avaliação para acompanhar o progresso das iniciativas planejadas. Isso permite ajustes conforme necessário e garante que as práticas adotadas estejam alinhadas com os resultados desejados.

Estabelecer comunidades de prática onde educadores possam compartilhar conhecimentos, experiências e recursos relacionados a práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Esses espaços facilitam a troca contínua de ideias e a construção coletiva de soluções para desafios educacionais específicos. **Workshops e Seminários Colaborativos:** Organizar workshops e seminários que incentivem a colaboração entre educadores de diferentes disciplinas e níveis de experiência. Esses eventos não apenas promovem o desenvolvimento profissional, mas também fortalecem a coesão da equipe e a capacidade de implementar mudanças positivas na escola, implementar mecanismos eficazes de coleta de feedback de todos os envolvidos na comunidade escolar e no processo educacional, isso pode incluir pesquisas regulares, grupos focais e sessões de feedback individuais que informem as decisões sobre programas de formação continuada e práticas educacionais. Promover uma avaliação participativa de programas que envolva a todos na avaliação de programas de formação continuada para garantir que sejam relevantes, eficazes e alinhados com as necessidades da comunidade escolar. de forma transparente e prestação de contas, além de aumentar o comprometimento com a melhoria contínua, explorando o uso de plataformas de aprendizagem online para oferecer cursos e recursos de formação continuada acessíveis a educadores em horários flexíveis. Isso facilita a aprendizagem contínua e permite que os educadores personalizem seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades e interesses, adotando ferramentas digitais que facilitem a colaboração entre educadores, como plataformas de compartilhamento de documentos, fóruns de discussão online e redes sociais educacionais. Essas ferramentas promovem a troca de ideias, a criação de recursos educacionais e o suporte mútuo entre os membros da comunidade escolar.

Promover a colaboração entre diferentes partes interessadas, incluindo educadores, pais, alunos e membros da comunidade escolar, para discutir e tomar decisões estratégicas relacionadas à formação continuada e à gestão democrática da escola e estabelecer plataformas estruturadas de diálogo e participação que permitam a todos membros da comunidade escolar contribuírem com ideias, perspectivas e soluções para melhorar a educação na escola, incluindo a criação de espaços formais e informais onde as vozes de todos sejam ouvidas e valorizadas. Essa formulação amplia o conceito para além de comitês específicos, enfatizando a importância da colaboração ampla e inclusiva entre todos os envolvidos no processo educacional.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS

Acesso Flexível à Formação e forma de Integrar plataformas de aprendizagem online que ofereçam cursos, recursos educacionais e comunidades de prática acessíveis a educadores em horários flexíveis. Isso permite que os professores personalizem seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades e disponibilidade, promovendo uma aprendizagem contínua e adaptativa. Utilizar tecnologias de educação à distância para facilitar a participação em programas de formação continuada, especialmente úteis para educadores que enfrentam restrições de tempo ou geográficas. Essas tecnologias podem incluir webinars, cursos online, podcasts educacionais e plataformas de videoconferência que promovam a interação e o aprendizado colaborativo entre os educadores.

Outra forma eficiente e atual é adotar ferramentas digitais que facilitem a colaboração entre educadores, como plataformas de compartilhamento de documentos, fóruns de discussão online e redes sociais educacionais. Essas ferramentas permitem que os educadores compartilhem recursos, discutam práticas pedagógicas, e desenvolvam materiais educacionais colaborativamente, enriquecendo assim a prática educativa e promovendo inovações na sala de aula. Além disso promover o networking profissional e o apoio entre pares através de redes sociais educacionais, onde educadores podem trocar experiências, buscar conselhos e colaborar em projetos educacionais conjuntos. Isso não apenas fortalece a comunidade escolar, mas também aumenta o acesso a recursos educacionais e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, utilizando tecnologias que oferecem aprendizagem adaptativa, adaptando conteúdos e metodologias de acordo com as necessidades individuais dos educadores. Isso permite um desenvolvimento profissional mais eficaz e relevante, alinhado com os interesses e desafios específicos enfrentados pelos educadores em sua prática diária. Cabe ainda, implementar sistemas de feedback online que permitam aos educadores avaliarem cursos de formação continuada, fornecer feedback imediato sobre o conteúdo e a metodologia de ensino, e sugerir melhorias para futuras iniciativas de desenvolvimento profissional. Isso garante que os programas de formação continuada sejam continuamente ajustados e aprimorados com base nas necessidades e experiências dos educadores. Para além das ferramentas é importante citar os benefícios recebidos, como a utilização estratégica de tecnologias e recursos digitais na integração entre gestão democrática e formação continuada melhora a eficiência dos processos educacionais e aumenta a eficácia do desenvolvimento profissional dos educadores.

Portanto, ao promover o uso de tecnologias educacionais avançadas, as escolas não só inovam na prática educativa, mas também preparam seus educadores e alunos para um futuro digitalmente habilitado, onde a aprendizagem contínua e a adaptação às mudanças tecnológicas são fundamentais para o sucesso educacional e profissional. A incorporação de tecnologias e recursos digitais na integração entre gestão democrática e formação continuada na educação não apenas facilita o acesso à aprendizagem contínua, mas também fortalece a colaboração entre educadores, enriquece a prática pedagógica e promove uma cultura de inovação na escola. Ao aproveitar essas ferramentas de maneira estratégica, as escolas podem melhorar significativamente a qualidade da educação oferecida, preparando melhor seus educadores e alunos para os desafios do século XXI.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Implementar a gestão democrática muitas vezes requer uma mudança significativa nos paradigmas educacionais existentes, onde a tomada de decisões pode ser centralizada e hierárquica. Educadores, administradores e outros membros da comunidade escolar podem resistir a essa mudança devido a tradições estabelecidas e conforto com estruturas autoritárias, em algumas comunidades escolares, pode haver uma cultura arraigada de desconfiança em relação à participação democrática, seja por falta de experiência prévia com processos participativos ou devido a experiências negativas anteriores com tentativas malsucedidas. Superar a resistência cultural requer esforços contínuos de capacitação e conscientização, onde os benefícios da gestão democrática são destacados e os medos e mitos são abordados de maneira transparente. Isso inclui programas de formação para educadores e membros da comunidade escolar sobre os princípios e práticas da gestão democrática.

É necessário a capacitação e desenvolvimento profissional, garantir que todos os educadores tenham acesso igualitário a oportunidades de formação continuada é um desafio significativo, especialmente em áreas com recursos limitados. Isso pode envolver questões de financiamento, disponibilidade de tempo e acesso a tecnologias educacionais, adaptar os programas de formação continuada para atender às necessidades específicas dos educadores é crucial, mas pode ser complicado devido à diversidade de interesses, níveis de experiência e necessidades educacionais. A personalização dos programas requer um entendimento profundo das demandas locais e das expectativas dos educadores. Além de oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, as escolas precisam garantir um ambiente que valorize e incentive a participação dos educadores em atividades de formação. Isso envolve políticas claras de apoio ao desenvolvimento profissional e reconhecimento do tempo investido pelos educadores em aprimorar suas práticas.

Alinhar as práticas de gestão democrática com as políticas educacionais existentes pode ser desafiador, especialmente se essas políticas não suportarem decisões mais descentralizadas e participativas. Isso pode requerer defesa junto a autoridades educacionais para promover mudanças legislativas ou políticas que apoiem a autonomia das escolas. Estruturas burocráticas dentro das instituições educacionais podem impedir a implementação eficaz da gestão democrática, tornando os processos decisórios lentos e menos responsivos às necessidades imediatas da comunidade escolar. Superar essas barreiras requer uma revisão cuidadosa das políticas administrativas e uma maior delegação de autoridade às escolas.

Estabelecer canais eficazes de comunicação que permitam a todos os stakeholders entenderem e participarem ativamente dos processos de gestão democrática é essencial. Isso pode incluir reuniões regulares, plataformas online, newsletters educacionais e outros meios de informação que promovam a transparência e a inclusão. Envolver todos os sujeitos da comunidade de forma significativa pode ser difícil devido a diferentes níveis de interesse, compreensão e disponibilidade. Estratégias como consultas públicas, grupos de trabalho colaborativos e oportunidades regulares de feedback são fundamentais para garantir que as vozes de todos sejam ouvidas e consideradas nas decisões educacionais. Manter práticas de gestão democrática e formação continuada requer um compromisso contínuo e sustentado de todos os stakeholders, incluindo educadores, pais, alunos, administradores escolares e autoridades educacionais. Isso envolve criar uma cultura institucional que valorize a participação e a aprendizagem contínua como pilares fundamentais da melhoria

educacional.

Avaliar regularmente o impacto das iniciativas implementadas e adaptá-las conforme necessário é crucial para garantir que estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da comunidade escolar. Isso pode incluir revisões periódicas dos programas de formação continuada, análise de dados de desempenho educacional e feedback contínuo. Enfrentar os desafios na implementação da gestão democrática e formação continuada na educação exige um esforço coordenado e persistente para superar resistências culturais e institucionais, melhorar o acesso e a relevância da formação profissional, alinhar práticas com políticas educacionais, promover uma comunicação eficaz e garantir a sustentabilidade das iniciativas a longo prazo. Ao enfrentar esses desafios de maneira proativa, as escolas podem criar ambientes educacionais mais inclusivos, participativos e eficazes, beneficiando tanto educadores quanto alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática nas escolas não é apenas um modelo administrativo, mas uma filosofia que promove a inclusão ativa de todos os stakeholders no processo decisório. Ela fortalece a transparência, a responsabilidade compartilhada e a colaboração dentro da comunidade escolar, criando um ambiente propício para a inovação e o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. A formação continuada é fundamental para capacitar os educadores com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Ela não apenas atualiza conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino, mas também promove o desenvolvimento de competências emocionais e liderança, essenciais para o sucesso na sala de aula. A integração eficaz entre gestão democrática e formação continuada potencializa os benefícios de ambos os conceitos. Ao promover um ambiente participativo e inclusivo, as escolas podem melhorar significativamente a qualidade do ensino oferecido, adaptando-se de forma mais ágil às necessidades da comunidade escolar e às demandas educacionais emergentes.

A implementação dessas práticas não é isenta de desafios. Resistências culturais, limitações de recursos, barreiras políticas e administrativas, além de dificuldades na comunicação e no engajamento, são obstáculos que precisam ser enfrentados com estratégias adaptativas e colaborativas. Para garantir o sucesso a longo prazo, é crucial que as escolas mantenham um compromisso contínuo com a sustentabilidade das práticas de gestão democrática e formação continuada. Isso inclui avaliar regularmente o impacto das iniciativas implementadas, ajustando-as conforme necessário com base no feedback dos sujeitos da comunidade escolar e nas evidências de melhoria educacional. Olhando para o futuro, a integração entre gestão democrática e formação continuada pode servir como um catalisador para a inovação educacional. Ao incentivar a colaboração, a criatividade e o compartilhamento de melhores práticas, as escolas podem se posicionar melhor para enfrentar os desafios educacionais dinâmicos do século XXI.

Em suma, a interação entre gestão democrática e formação continuada na educação não só fortalece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também contribui significativamente para a qualidade e equidade do sistema educacional como um todo. Ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, as escolas não apenas capacitam seus educadores, mas

também preparam melhor seus estudantes para um futuro de sucesso e aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Editora Papirus, 1996.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: Atualidade, concepções e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS ATUAIS

TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION: CURRENT CHALLENGES



ROSANIA SILVA BITTANTE

Professora da Rede Municipal de São Paulo; Graduada em Pedagogia. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís em 2022, e, em Psicopedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2005.

RESUMO

A formação de professores para a educação básica é um tema de grande relevância e complexidade, que tem sido objeto de debate e reflexão ao longo da história da educação. Este artigo tem como objetivo geral compreender as demandas urgentes para uma boa formação de professores para a educação básica, considerando as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que influenciam esse processo. A partir de uma análise histórica, observamos que a formação de professores passou por diferentes momentos e abordagens, desde as propostas da Escola Nova até as atuais discussões sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Destacamos as críticas à formação dos professores, especialmente em relação à insuficiência da licenciatura em Pedagogia para atuar em áreas tão diversas como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Exploramos as possibilidades de melhoria na formação dos profissionais da educação, incluindo a revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, investimento na formação continuada, fortalecimento das redes de colaboração entre os docentes e valorização da profissão docente por meio de políticas públicas eficazes. Em suma, este artigo destaca a importância de uma formação de qualidade para os professores, capaz de prepará-los para os desafios e demandas da educação básica no século XXI. A formação dos professores é um elemento-chave para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento humano e social em nossa sociedade.

Palavras-chave: Professor; Formação; Licenciatura; Qualidade; Possibilidades.

ABSTRACT

Teacher training for basic education is a highly relevant and complex issue that has been the subject of debate and reflection throughout the history of education. The general aim of this article is to understand the urgent demands for good teacher training for basic education, taking into account the social, political, cultural and technological transformations that influence this process. Based on a historical analysis, we observed that teacher training has gone through different moments and approaches, from the proposals of the New School to the current discussions on the initial and continuing training of teachers. We highlight the criticisms of teacher training, especially in relation to the insufficiency of the Pedagogy degree to work in areas as diverse as Early Childhood Education, Primary Education and Youth and Adult Education (EJA).

We explore the possibilities for improving the training of education professionals, including reviewing the curricula of initial training courses, investing in continuing training, strengthening collaborative networks between teachers and valuing the teaching profession through effective public policies. In short, this article highlights the importance of quality training for teachers, capable of preparing them for the challenges and demands of basic education in the 21st century. Teacher training is a key element in guaranteeing quality education and promoting human and social development in our society.

Keywords: Teacher; Training; Degree; Quality; Possibilities.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica é um tema intrínseco à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois reflete diretamente na qualidade da educação oferecida às novas gerações. Em um contexto em constante transformação, no qual novas tecnologias, teorias pedagógicas e demandas sociais emergem constantemente, a preparação dos profissionais da educação torna-se um desafio cada vez mais premente e complexo.

Nesse sentido, compreender as demandas urgentes para uma boa formação de professores se faz essencial para o desenvolvimento educacional do país. Afinal, são os professores que têm o papel fundamental de transmitir conhecimento, habilidades e valores aos estudantes, influenciando diretamente em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Diante desse panorama, esta pesquisa visa não apenas destacar a importância da formação docente, mas também explorar os caminhos para uma efetiva qualificação dos profissionais que atuam na educação básica.

No âmbito dos objetivos específicos deste estudo, é fundamental compreender o processo de formação do professor ao longo da história da educação, desde os princípios da Escola Nova até os modelos contemporâneos de preparação docente. Este percurso histórico possibilita uma reflexão sobre as influências das correntes pedagógicas, das políticas educacionais e das demandas sociais na construção do perfil do professor ao longo do tempo, subsidiando uma análise crítica das práticas formativas vigentes.

Além disso, faz-se necessário compreender a necessidade de uma formação mais específica e contextualizada de acordo com a modalidade de ensino, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou em outras etapas da educação básica. Reconhecendo as particularidades de cada fase do desenvolvimento humano e suas exigências pedagógicas, é essencial que os programas de formação de professores contemplem aspectos como psicologia da aprendizagem, didática específica e práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às necessidades e realidades de cada contexto educacional.

Por fim, investigar as possibilidades de melhoria da formação desses profissionais e analisar as políticas públicas que atuam nesse sentido são passos essenciais para a construção de uma educação de qualidade. Identificar estratégias eficazes para promover uma formação docente mais qualificada e alinhada às demandas contemporâneas é fundamental para garantir o acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Quanto à metodologia, este estudo utilizará como base uma revisão de literatura abrangente, explorando obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à formação de professores para a educação básica. A análise crítica dessas fontes permitirá embasar teoricamente as reflexões, análises e discussões propostas ao longo deste trabalho, contribuindo para uma compreensão mais ampla das questões envolvidas na formação de professores para a educação básica.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA NOVA A CONTEMPORÂNEIDADE

Durante o período da Escola Nova, que teve seu auge no final do século XIX e início do século XX, houve uma mudança significativa na forma como a educação era concebida e praticada. Esta abordagem educacional, influenciada por pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Celestin Freinet, enfatizava a importância da experiência, da experimentação e da interação social no processo de aprendizagem (GATTI, 2006).

No contexto da formação de professores, a Escola Nova propunha uma abordagem mais prática e participativa, centrada no aluno e em suas necessidades individuais. Os professores eram encorajados a abandonar métodos tradicionais de ensino baseados na memorização e na transmissão passiva de conhecimento, e a adotar práticas pedagógicas mais dinâmicas e democráticas.

Um dos princípios fundamentais da formação de professores na Escola Nova era a ênfase na prática reflexiva. Os futuros educadores eram incentivados a refletir sobre suas próprias experiências como alunos, a observar e analisar a prática de professores experientes e a experimentar diferentes estratégias de ensino em sala de aula. Essa abordagem visava desenvolver a capacidade dos professores de adaptar sua prática pedagógica às necessidades individuais e ao contexto específico de cada turma.

Além disso, a formação de professores durante a Escola Nova valorizava a formação holística do indivíduo. Os professores eram incentivados a desenvolver não apenas habilidades técnicas de ensino, mas também competências emocionais, sociais e éticas necessárias para uma atuação profissional responsável e comprometida com o bem-estar dos alunos.

De acordo com Gatti (2006), outro aspecto importante da formação de professores na Escola Nova era a ênfase na educação ativa e na aprendizagem pela experiência. Os futuros educadores eram encorajados a criar ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores, nos quais os alunos pudessem explorar, descobrir e construir seu próprio conhecimento por meio de atividades práticas, projetos de pesquisa e trabalho em grupo.

Em suma, o processo de formação do professor durante a Escola Nova representou uma ruptura significativa com os modelos tradicionais de ensino e uma valorização da prática reflexiva, da educação ativa e da formação holística do indivíduo. Essa abordagem pedagógica influenciou profundamente a forma como a educação é concebida e praticada até os dias de hoje, deixando um legado duradouro na formação de professores e na prática educacional em todo o mundo.

Segundo Libâneo (2002), uma das críticas mais recorrentes ao movimento escolanovista foi a sua suposta falta de rigor acadêmico. Muitos argumentavam que a ênfase na experiência, na experimentação e na atividade prática em detrimento do conhecimento teórico e da disciplina tradicional poderia comprometer a qualidade da educação oferecida. Segundo esses críticos, os alunos poderiam não adquirir os conhecimentos fundamentais necessários para uma formação sólida e abrangente.

Além disso, alguns educadores e intelectuais questionavam a eficácia da abordagem escolanovista em lidar com questões de desigualdade social e acesso à educação. Argumentava-se que a ênfase na individualização do ensino e na liberdade do aluno poderia privilegiar os estudantes mais favorecidos economicamente, que teriam mais recursos para explorar suas próprias experiências e interesses, em detrimento dos alunos de origem mais desfavorecida.

Outra crítica importante dirigida à Escola Nova dizia respeito à sua suposta falta de preparo para lidar com a disciplina em sala de aula. A valorização da liberdade e da autonomia do aluno muitas vezes era interpretada como uma permissividade excessiva por parte dos professores, resultando em problemas de comportamento e indisciplina nas escolas. Muitos questionavam a capacidade dos educadores escolanovistas de estabelecer limites claros e manter a ordem no ambiente escolar (LIBÂNEO, 2002).

Além disso, havia críticas em relação à falta de avaliação e prestação de contas na abordagem escolanovista. A ênfase na autoavaliação e na avaliação formativa em detrimento da avaliação somativa e dos exames padronizados era vista por alguns como uma falha do sistema, pois poderia dificultar a identificação de problemas de aprendizagem e a comparação de desempenho entre os alunos e as escolas (LIBÂNEO, 2002).

Apesar dessas críticas, é importante ressaltar que o movimento escolanovista também teve contribuições significativas para o campo da educação. Sua ênfase na experiência, na experimentação e na atividade prática influenciou profundamente a forma como a educação é concebida e praticada até os dias de hoje. No entanto, as críticas direcionadas à Escola Nova destacam a necessidade de uma abordagem equilibrada e crítica na formulação e implementação de políticas educacionais, buscando sempre promover uma educação de qualidade e acessível a todos.

Segundo Tanuri (2020), após o período escolanovista, que marcou uma importante ruptura com os modelos tradicionais de ensino, a formação de professores passou por diversas transformações, influenciadas por mudanças sociais, políticas e tecnológicas ao longo do século XX e início do século XXI. Nesse período, observamos uma evolução significativa na compreensão do papel do professor e nas práticas de formação docente, refletindo as demandas de uma sociedade em constante transformação.

Na segunda metade do século XX, as teorias construtivistas, como as propostas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, ganharam destaque na formação de professores. Essas abordagens enfatizavam a importância da construção ativa do conhecimento pelo aluno, destacando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Os programas de formação passaram a incorporar princípios construtivistas em suas práticas pedagógicas, incentivando os futuros educadores a adotarem estratégias de ensino mais centradas no aluno e em sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Paralelamente, a expansão do acesso à educação e a diversificação dos contextos educacionais também influenciaram a formação de professores. Com o aumento da demanda por profissionais qualificados em áreas específicas, como educação inclusiva, educação bilíngue e educação de jovens e adultos, surgiram novos programas de formação voltados para essas áreas de atuação. Os professores passaram a receber uma formação mais especializada, preparando-os para enfrentar os desafios específicos de cada contexto educacional.

A partir das últimas décadas do século XX, as tecnologias digitais também passaram a desempenhar um papel cada vez mais importante na formação de professores. Os programas de formação começaram a incorporar o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas, visando potencializar o ensino e a aprendizagem. Os futuros educadores passaram a receber formação em tecnologia educacional, aprendendo a utilizar recursos digitais de forma crítica e criativa em suas práticas pedagógicas.

No início do século XXI, observamos uma crescente valorização da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores. Compreendendo que a formação inicial é apenas o

primeiro passo na carreira docente, governos, instituições de ensino e organizações da sociedade civil passaram a investir em programas de capacitação e atualização para os professores em serviço. Esses programas visam promover a reflexão sobre a prática pedagógica, oferecer suporte para lidar com desafios emergentes e incentivar a inovação e a experimentação em sala de aula (TANURI, 2020).

No entanto, apesar dos avanços observados na formação de professores ao longo das últimas décadas, ainda enfrentamos diversos desafios e questões em aberto. A necessidade de uma formação mais voltada para a diversidade cultural, a inclusão de alunos com necessidades especiais, o uso ético das tecnologias digitais e a promoção de uma educação de qualidade para todos são algumas das demandas urgentes que continuam a desafiar os sistemas de formação de professores em todo o mundo.

Em suma, a formação de professores pós-período escolanovista até os dias atuais tem sido marcada por uma constante busca por aprimoramento e adaptação às demandas e transformações da sociedade contemporânea. A valorização da formação especializada, a integração das tecnologias digitais e o investimento na formação continuada são algumas das tendências que têm influenciado a preparação dos professores para enfrentar os desafios do século XXI.

A FORMAÇÃO GENÉRICA DO PROFESSOR PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação específica do professor para atuar nas diferentes modalidades da educação básica tem sido objeto de debate e reflexão no campo da educação. Historicamente, a formação de professores tem sido realizada por meio de cursos de licenciatura, geralmente com enfoque em áreas específicas do conhecimento, como Matemática, História, Letras, entre outras. No entanto, a formação em Pedagogia, que é mais abrangente e visa preparar profissionais para atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino, tem sido frequentemente questionada quanto à sua eficácia na preparação de professores para as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (GAUTHIER, 2006).

A licenciatura em Pedagogia, por sua natureza generalista, muitas vezes não oferece uma formação suficientemente específica para que os professores possam atuar de forma eficaz em áreas tão diversas da educação básica. Isso ocorre porque as demandas e desafios enfrentados pelos professores em cada uma dessas modalidades são distintos e requerem competências e conhecimentos específicos.

Na Educação Infantil, por exemplo, é fundamental que os professores tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, metodologias de ensino adequadas à faixa etária, práticas pedagógicas que valorizem o brincar e a experimentação, além de habilidades para trabalhar em parceria com as famílias e outros profissionais da educação.

No Ensino Fundamental, os professores precisam dominar conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, estratégias de ensino que promovam a aprendizagem significativa dos alunos, técnicas de avaliação adequadas à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem dos estudantes, além de habilidades para lidar com questões socioemocionais e de convivência em sala de aula.

Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios são ainda mais complexos, uma vez que os alunos geralmente retornam à escola após longos períodos afastados do ambiente educacional formal. Os professores que atuam nessa modalidade precisam estar preparados para lidar com as especificidades desse público, como experiências de vida diversas, níveis variados de escolaridade, dificuldades de aprendizagem e questões sociais e culturais.

Diante dessas demandas específicas, tem se discutido a necessidade de uma formação mais especializada para os professores que atuam na educação básica, que contemple não apenas conhecimentos pedagógicos gerais, mas também conhecimentos específicos de cada modalidade. Isso pode ser feito por meio de cursos de formação continuada, especializações e programas de pós-graduação que abordem as particularidades de cada nível e modalidade de ensino (GAUTHIER, 2006).

Além disso, políticas públicas e diretrizes curriculares também podem contribuir para uma formação mais adequada dos professores, estabelecendo critérios e padrões de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada. Investir na valorização e profissionalização dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes em todas as etapas da educação básica.

Certamente, a qualidade do ensino e as mazelas da educação brasileira têm repercussões significativas não apenas nas escolas, mas também nas universidades e no ingresso no mercado de trabalho. A falta de uma formação específica e de qualidade para os professores reflete-se em diversos aspectos do sistema educacional e da sociedade como um todo.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a má formação dos professores contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais. Nas regiões mais vulneráveis e nas escolas com menor infraestrutura, a falta de professores qualificados pode resultar em baixos índices de aprendizagem, evasão escolar e falta de preparo dos estudantes para ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Segundo Tanuri (2020), nas universidades, a deficiência na formação inicial dos professores se reflete em problemas como a alta taxa de evasão de alunos e a baixa qualidade dos cursos de graduação. Muitas vezes, os estudantes chegam às universidades com lacunas significativas em sua formação básica, o que dificulta o acompanhamento das disciplinas e a realização das atividades acadêmicas. Isso gera um ciclo de reprovações, desistências e desmotivação, comprometendo a formação profissional e a empregabilidade dos graduandos.

Além disso, a falta de mão de obra especializada e capacitada no mercado de trabalho é uma das consequências diretas da má formação dos professores. Sem profissionais qualificados, o setor

produtivo enfrenta dificuldades para encontrar colaboradores com as competências necessárias para atender às demandas do mercado. Isso impacta negativamente a produtividade das empresas, a inovação tecnológica e o desenvolvimento econômico do país como um todo.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de investir na valorização e profissionalização dos professores, garantindo uma formação de qualidade que prepare os futuros educadores para os desafios e demandas da educação básica. Isso envolve não apenas a revisão dos currículos e práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores, mas também políticas públicas que incentivem a qualificação e atualização constante dos docentes ao longo de suas carreiras.

A promoção de um ambiente escolar mais estimulante e inclusivo, o investimento em infraestrutura adequada e recursos didáticos, além do fortalecimento da gestão escolar e da participação da comunidade, são medidas essenciais para elevar a qualidade do ensino e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século XXI. Somente assim será possível superar as mazelas do ensino e construir uma sociedade mais justa, equitativa e próspera (TARDIF, 2002).

POSSIBILIDADES DE MELHORIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As possibilidades de melhoria na formação dos profissionais da educação são diversas e abrangem desde mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial até políticas públicas voltadas para a valorização e capacitação dos docentes ao longo de suas carreiras. Essas medidas visam promover uma formação mais sólida e adequada às demandas contemporâneas da educação básica, preparando os professores para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI (SILVA, 2013).

Uma das possibilidades de melhoria na formação dos profissionais da educação é a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, visando uma maior integração entre teoria e prática, uma abordagem interdisciplinar e uma maior ênfase em temas relevantes para a prática docente, como diversidade cultural, inclusão educacional, tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem. Essa revisão curricular pode ser realizada em parceria com instituições de ensino, organizações da sociedade civil e profissionais da educação, garantindo uma formação mais alinhada às necessidades e desafios da educação básica.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, por meio de programas de capacitação, atualização e aperfeiçoamento profissional. Esses programas podem abordar temas específicos relacionados à prática pedagógica, como metodologias de ensino inovadoras, uso de tecnologias digitais em sala de aula, educação inclusiva, gestão de sala de aula e promoção da aprendizagem ativa e colaborativa. As políticas públicas podem incentivar a participação dos professores em cursos, seminários, workshops e outras atividades de formação continuada, oferecendo recursos financeiros, materiais e apoio técnico para sua realização.

Segundo Silva (2013), outra medida importante para a melhoria da formação dos profissionais da educação é o fortalecimento das redes de colaboração e troca de experiências entre os docentes. A criação de espaços de diálogo, reflexão e compartilhamento de práticas pedagógicas pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, estimulando a construção coletiva do conhecimento e a troca de experiências bem-sucedidas.

Além disso, políticas públicas voltadas para a valorização e reconhecimento da profissão docente são essenciais para atrair e manter profissionais qualificados na educação básica. Isso inclui a implementação de planos de carreira atrativos, remuneração digna, condições de trabalho adequadas, incentivos para a formação continuada e valorização do papel dos professores na sociedade.

Por fim, é importante destacar o papel do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que promovam a melhoria da formação dos profissionais da educação. Isso requer o envolvimento de diferentes atores, como governos, instituições de ensino, sindicatos, organizações da sociedade civil e comunidade escolar, em um esforço conjunto para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Somente com o comprometimento e a colaboração de todos será possível alcançar as transformações necessárias na formação dos professores e na educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação de professores para a educação básica nos leva a um panorama complexo e multifacetado, permeado por desafios e possibilidades. Desde as origens da Escola Nova até os dias atuais, a busca por uma formação mais adequada e eficaz dos profissionais da educação tem sido uma constante, refletindo as transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas ao longo do tempo.

Ao longo deste texto, examinamos a importância de compreender as demandas urgentes para uma boa formação de professores, destacando as mudanças históricas no processo de formação desde a Escola Nova até os dias de hoje. Identificamos as críticas à formação dos professores, especialmente no que se refere à insuficiência da licenciatura em Pedagogia para atuar em áreas tão diversas como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Exploramos as possibilidades de melhoria na formação desses profissionais, abordando a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, investimento na formação continuada, fortalecimento das redes de colaboração entre os docentes e valorização da profissão docente por meio de políticas públicas eficazes.

Diante desse panorama, é evidente que a formação de professores é um processo dinâmico e em constante evolução, que exige um esforço conjunto de diferentes atores, incluindo governos, instituições de ensino, professores, estudantes, famílias e comunidade em geral. A qualidade da educação oferecida nas escolas depende, em grande parte, da formação e do comprometimento dos

professores, que desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nesse sentido, é fundamental que continuemos a investir na valorização e profissionalização dos professores, reconhecendo sua importância e contribuição para o desenvolvimento humano e social. Somente por meio de uma formação sólida, contínua e contextualizada será possível garantir uma educação de qualidade para todos, capaz de preparar os estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GINÁSTICA RÍTMICA PARA O ENSINO MÉDIO

RHYTHMIC GYMNASTICS FOR SECONDARY SCHOOLS



RUBENS ROCHA DA SILVA

Graduação em Biologia pela Faculdade Renascença Hebraica (2005); Pós-graduado em Direito Educacional; Segunda graduação em Educação Física. Assistente de Direção – no CEI Vereador José Oliveira Almeida Diniz.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar, demonstrar as possibilidades de propostas de aulas para o ensino médio, com a modalidade de esporte ginástica rítmica. Apresentam objetivos que propicia aos alunos o desenvolvimento social, motores, afetivos e cognitivos, propondo desafios que supere seus limites corporais, vindo de encontro com os Parâmetros curriculares nacionais. Pensando no envolvimento dos alunos nas aulas e na parceria com o outro, desenvolvendo habilidades de empatia, respeito, cooperação, promovendo propostas de apresentação com os movimentos da ginástica em grupo, onde um aluno estimula o outro, para assim alcançar o objetivo final. Aguçando os sentidos corporais, com a música também presente nas aulas de educação física, desenvolvendo a criatividade, autonomia e os alunos sendo o protagonista das aulas.

Palavras-chave: Ginástica Rítmica; Ensino Médio; Ginástica na Escola;

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate and demonstrate the possibilities of class proposals for secondary schools, using the sport of rhythmic gymnastics. They present objectives that provide students with social, motor, affective and cognitive development, proposing challenges that overcome their bodily limits, meeting the National Curriculum Parameters. Thinking about the students' involvement in the classes and their partnership with others, developing empathy, respect and cooperation skills, promoting presentation proposals with group gymnastics movements, where one student stimulates the other, in order to achieve the final goal. Sharpening the bodily senses, with music also present in physical education classes, developing creativity, autonomy and students being the protagonists of the classes.

Keywords: Rhythmic Gymnastics; High School; Gymnastics at School;

INTRODUÇÃO

A Educação Física no ensino médio preocupa-se com a iniciação esportiva como conteúdo principal das aulas, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos e socioafetivos.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (1999), podemos visualizar as capacidades a serem alcançadas nas aulas de educação física para o ensino médio, sendo: a representação e comunicação, a investigação e compreensão, e a contextualização sociocultural, e ainda, defende que as atividades rítmicas e expressivas têm seu espaço na vida dos adolescentes e jovens.

Buscamos por meio da Ginástica Rítmica (GR) uma nova proposta de aula para o ensino médio, que não deixe de trabalhar as áreas citadas e promova os devidos benefícios aos alunos.

Segundo Pereira (1999), a Ginástica Rítmica é uma atividade rica e versátil, trabalhando a coordenação motora, a percepção espacial, a lateralidade, como também, a consciência corporal, a postura e as qualidades físicas.

De acordo com Laffranchi (2001) a Ginástica Rítmica é a manifestação mais contemporânea de todos os esportes e caracterizam-se pela utilização de meios e métodos artísticos como a música, a dança, o malabarismo e a acrobacia. Tem suas raízes nos estudos sobre o ritmo como fonte geradora de movimentos corporais e era caracterizado como a expressão dos sentimentos através dos gestos corporais.

Para Martins apud: Martins (2002) a Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva que tem

como característica a utilização harmoniosa entre aparelhos ginásticos de pequeno porte, música e movimentos ginásticos resultando em uma sequência coreografia, objetivando explorar o acervo motor do aluno por meio de habilidades de manipulação e da capacidade de coordenação motora fina.

Observamos por meio dos autores citados os benefícios da prática da Ginástica Rítmica e encontramos soluções para formar as aulas de educação física do ensino médio diferenciada das demais aulas, trabalhando a motivação dos alunos, a imaginação, a autonomia, e os aspectos motores.

E para tanto, o objetivo é apresentar a Ginástica Rítmica como proposta de aula para o ensino médio proporcionando aos alunos conhecimentos sobre a modalidade, vivência com os materiais e desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, por meio de uma pesquisa indireta de revisão bibliográfica

A PRÁTICA DA GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Ginástica Rítmica começou a ser praticada desde o final da Primeira Guerra Mundial, mas não possuía regras específicas nem um nome determinado. Várias escolas inovavam os exercícios tradicionais da Ginástica Artística, misturando-os com música. Os aparelhos utilizados na Ginástica Rítmica como a corda, a bola e o arco foram os primeiros aparelhos a serem trabalhados, as maças e a fita foram elaboradas e desenvolvidas no ano de 1966 (MINCIOTTI, 2005).

Segundo Silva e Silva (2004), em 1962 a Federação Internacional de Ginástica (FIG), fundada em 1881, reconhece a Ginástica Rítmica como um esporte independente adquirindo a denominação de Ginástica Moderna. Mais tarde, em 1975, passa a ser denominada Ginástica Rítmica Desportiva.

Ainda, a Ginástica tornou-se um esporte olímpico oficial em 1984, somente com competições individuais. Nos Jogos Olímpicos de Atlanta, em 1996, incluíram-se as competições de conjunto.

Os objetivos e metas da educação física no ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999) referem-se à representação e comunicação, a investigação e compreensão, e a contextualização sociocultural, e ainda, defende que as atividades rítmicas e expressivas têm seu espaço na vida dos adolescentes e jovens.

Os alunos do ensino médio apresentam características próprias, que devem ser levados em consideração para aplicação das aulas. Nesta fase, os alunos estão passando pelas transformações e turbulências típicas da adolescência (DARIDO et. al. 1999).

Segundo a mesma autora, a Educação Física no ensino médio deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimentos, que implicam compreensão, reflexão, análise crítica, dentre outros aspectos.

Seguindo esta proposta, inicia-se uma sucessão de movimentos, naturais e construídos, que são aplicados em aula visando um objetivo: a Ginástica Rítmica.

Para Silva e Silva (2004), a partir do movimento, cria-se a imagem do corpo, o seu esquema corporal e o seu elo de comunicação com o exterior, construindo desta forma, sua individualidade e a sua história.

Levando em consideração os aspectos citados, selecionamos a Ginástica Rítmica como uma proposta de aula para o ensino médio devido à amplitude de benefícios que ela traz para os alunos.

Isso acontece devido à má distribuição de renda no Brasil que privilegia poucas pessoas, deixando a maioria da população com uma situação financeira precária obrigando os jovens que poderiam estar estudando a trabalhar para complementar a renda familiar.

Em relação à educação física Darido et. al. (1999) em seu artigo explica que existe uma dificuldade de se aplicar às aulas de educação física porque a maioria dos alunos estuda no período noturno onde as aulas de educação física são facultativas além de que em muitas escolas essas aulas são em período contrário ao que o aluno estuda, impossibilitando que alunos que trabalhem ou morem longe da escola voltem em um horário alternativo.

Outro empecilho que dificulta ainda mais as aulas segundo Darido et. al. (1999) é a preocupação com o futuro profissional, fazendo com que os alunos se preocupem muito com o vestibular e começam a estudar mais deixando a educação física de lado.

A GINÁSTICA RÍTMICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A Ginástica Rítmica como proposta de aula para o ensino médio vem para somar as demais atividades, funcionando como uma alternativa de aula, uma forma de motivar os alunos a prática das atividades, segundo Darido et. al. (1999), os alunos muitas vezes frequentam as aulas com desinteresse e se sentem envergonhados por não terem habilidades necessárias para praticar alguns esportes.

O trabalho de Ginástica Rítmica, para Pereira (1999), proporciona o desenvolvimento das qualidades físicas envolvidas diretamente com os movimentos da modalidade e que necessitam ser trabalhadas, como a velocidade, a força, o equilíbrio, a coordenação, o ritmo, a agilidade, a resistência, a flexibilidade e a descontração.

Outro principal objetivo a ser alcançado com a Ginástica Rítmica está ligado ao aspecto afetivo, Darido et. al. (1999) busca uma Educação Física para o ensino médio que permita ao aluno a prática de atividades prazerosas, aulas que permitam aos alunos convivência e relacionamento em grupo e aulas que permitam uma aprendizagem globalizante, que alie o cognitivo ao afetivo-vivencial. Silva e Silva (2004), pelo lado da ginástica rítmica, destacam que a prática dela, na escola além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor do aluno, promove a inclusão social, de forma que o aluno passe a se tornar ativo na sociedade, com uma formação crítica e transformadora.

Encontramos, porém, algumas dificuldades ao abordarmos o tema Ginástico Rítmica como conteúdo de aula, de acordo com Martins (2002), para a prática da Ginástica Rítmica é necessário material adequado e nem sempre o professor tem disponibilidade para buscá-los. Observamos também que as escolas públicas não apresentam material apropriado tampouco da quantidade necessária.

Contudo, a própria autora contrapõe que nestas ocasiões de dificuldade surge a criatividade do professor e dos alunos em utilizar materiais alternativos, como: corda naval ou de algodão, bambolê ou cano de PVC, papel crepom ou cetim fixado na extremidade de um pedaço de madeira (estilete de fita), O mais importante é criar os aparelhos de acordo com a vontade do grupo, e com a ajuda de todos, pois se torna motivante e prática com a utilização de materiais confeccionados por eles mesmos.

Para Martins (2002), a utilização de materiais nas aulas desenvolve as habilidades de manipulação e coordenação motora fina, além de envolver aspectos de formação do aluno como cooperação, trabalho em grupo e o respeito pela individualidade.

Como já vimos, os cinco principais aparelhos da Ginástica Rítmica são: a bola, o arco, a fita as maçãs e a corda. Estes aparelhos utilizados nas aulas proporcionam aos alunos novos descobrimentos, por exemplo, Bizzochi (1985) apud: Silva e Silva (2004), nos mostram que o trabalho com o arco favorece e melhora a tonicidade muscular, a elasticidade, o fluxo sanguíneo, o ritmo do movimento e o trabalho articular.

A partir do trabalho com aparelhos podemos iniciar o trabalho em grupo, fazendo com que os alunos compartilhem o mesmo material, elaborem séries de movimentos ginásticos Para Silva e Silva (2004), a constituição de series em conjunto por intermédio do ensino da Ginástica Rítmica, é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e do aspecto social (inclusão social), dentre outros. A formação de grupos estimula a prática das aulas, pois os alunos entre si cobram a participação dos outros.

A Ginástica Rítmica também pode ser aplicada sem materiais, como vimos anteriormente, os fundamentos da Ginástica Rítmica baseiam-se em saltitos, circunduções, saltos, ondulações, balanceamentos, giros, transferência de peso, entre outros. E nem por isso a formação de grupos é descartada, pelo contrário, a elaboração de séries sem aparelhos estimula o contato com o outro, pois faz de seus corpos o instrumento da apresentação. Barros e Nedialcova apud. Silva e Silva (2004) complementam caracterizando a Ginástica Rítmica pela sua relação harmoniosa entre o corpo em movimento e os objetos manipulados entre o corpo em movimento.

Outra dificuldade que encontramos para prática da Ginástica Rítmica é pelo fato da Ginástica Rítmica Desportiva (esporte) ser essencialmente feminina, segundo Pereira (1999) a GRD sempre foi vista como uma modalidade de elite da qual só participa o sexo feminino ou aquele que tem “jeito” para praticá-la, o que pode provocar nos alunos homens certo receio em executar os movimentos e apresentações. Cabe ao professor abordar a Ginástica Rítmica de forma a motivá-los e desinibi-los, fazendo com que eles usufruam uma nova vivência.

Alguns alunos descobrem em si habilidades não conhecidas ao iniciar a Ginástica Rítmica, com isso, sua autoestima e confiança aumentam, fazendo com que o aluno não se sinta inferior ao outro.

Outro aspecto ligado diretamente aos movimentos da Ginástica Rítmica é a música, para Silva (s.d.) a música, por si só, deve estimular o movimento e não se limita apenas a acompanhar a ginástica, música de fundo, mas se integra e se confunde de tal forma que uma e outra se tornam inseparáveis. A música dita o ritmo da execução, segundo Pallares (1979), cada movimento tem seu ritmo e uma série de movimentos é uma soma de unidades rítmicas que constituem uma sequência rítmica. Pallares (1979) descreve o ritmo como uma ação psicomotora, uma resposta a um estímulo recebido.

A música deve ser utilizada durante as aulas, pois é necessária para a construção das séries e dos movimentos ginásticos, para Martins (2002) a música é fundamental, e o grupo participa inteiramente na escolha da música para a criação da coreografia, uma vez que eles devem interpretar a ideia coreográfica. O próprio aluno ou grupo define o estilo de música a ser utilizada, a partir daí teremos uma oportunidade de compartilhar a cultura de cada um.

Como vimos nos estudos dos autores citados, a Ginástica Rítmica como proposta de aula abrange os três principais objetivos de desenvolvimento, os cognitivos, os afetivos e os psicomotores.

Aprofundando os aspectos psicomotores na prática da Ginástica Rítmica destacaremos alguns dos possíveis exercícios físicos a serem utilizados dentro das aulas, de acordo com Minciotti (2005), proporcionando ao aluno experiências novas:

Exercícios com Corda – Seu manejo possibilita saltos, saltitos, balanceamentos, circunduções, lançamentos, solturas e retomadas, giros, movimentos em oito.

Exercícios com Bola – Possibilitam os lançamentos e recuperações, quicadas, rolamentos no corpo e no solo, balanceamentos, circunduções, movimentos em oito, equilíbrios.

Exercícios com o Arco – São movimentos possíveis, os rolamentos no corpo e no solo, rotações, impulsos, balanceamentos, circunduções, lançamentos e recuperações, movimentos em oito, passagem por dentro.

Exercícios com a Fita – Permitem serpentinas, espirais, impulsos, lançamentos, solturas e retomadas, circunduções, balanceamentos, movimentos em oito.

Exercícios com as Maças – São ações possíveis, os pequenos círculos, molinetes, lançamentos, solturas e recuperações, batidas, circunduções, rotações, balanceamentos.

Os objetivos da Ginástica Rítmica somente serão alcançados se trabalhados de uma forma pedagógica, uma progressão contínua do conteúdo. Para Pereira (1999), as aulas devem estabelecer entre si uma cadeia de continuidade e de progressão, não devendo constituir-se um elemento avulso, isolado. O professor pode iniciar a prática da Ginástica Rítmica resgatando o que seus alunos conhecem de música, partindo daí para a inserção de pequenos momentos da aula em que uma atividade rítmica seja desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos autores citados, que a Ginástica Rítmica, sendo conteúdo exigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pode ser utilizada como proposta de aula para o ensino médio, não sendo somente esporte de alto rendimento, podendo ser utilizado como proposta educacional, respeitando os objetivos e metas a serem alcançados pela educação física, proporcionando ao aluno uma diversidade de conteúdo, somando às suas atividades as atividades rítmicas e expressivas.

A Ginástica Rítmica abrange os três principais objetivos de desenvolvimento, sendo o psicomotor, cognitivo e afetivo, tornando a prática da Ginástica Rítmica um meio de integração entre os alunos e de conhecimento de si por um todo, aliado à liberdade de expressão e a liberdade cultural a Ginástica Rítmica proporciona ao praticante aluno uma nova sensação de conhecimento e aprendizado, tornando a aula de educação física motivante e interessante.

Diante do exposto, encontra-se durante a pesquisa dificuldades de aplicação da atividade em aula, que se tornam meras barreiras na mão de profissionais aplicados, persistentes e criativos, permitindo que a Ginástica Rítmica seja acessível para adolescentes de todas as classes sociais fazendo com que o esporte se propague entre os jovens.

REFERÊNCIAS

BRUN. G. Educacional. **A aula de educação física no ensino médio: área educação física.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/educadores/educadores09.asp>. Acesso 17 out. 2023.

DARIDO, S. C. GALVÃO, Z. FERREIRA, L. A. FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista Motriz.** São Paulo, v. 5, n. 2, p 138-145, 1999.

LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica.** Londrina: Unopar, 2001.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação Social.** Campinas - São Paulo, v. 23, n. 80, p 386-400, 2002.

MARTINS, M.T.B. Prática Pedagógica em Ginástica Rítmica In: I Fórum Estadual de Ginástica Geral, 12, 2002, Santo André. **Anais: I Fórum Estadual de Ginástica Geral**. Santo André, 2002. p.13-19.

MINCIOTTI, A. N. Ginástica Rítmica: uma abordagem histórica. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, n. 5, p 53-58, 2005.

PALLARÉS, Z. **Ginástica Rítmica**. Porto Alegre, RS: Redacta, 1979.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, S.A.M. **Ginástica rítmica desportiva: aprendendo passo a passo**. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

SILVA, E. SILVA, M. (2004). **A importância da GR desportiva no desenvolvimento psicomotor da criança**: área novos artigos, 2006. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/educfisc.htm>>. Acesso 17 out. 2023.

SILVA, N. P. E. **Ginástica Moderna com Música (Calistenia)**. São Paulo: Brasilpal LTDA. (s/d).

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS THE USE OF PARKS ADAPTED FOR CHILDREN



SABRINA RODRIGUES DA SILVA

Professora na Rede Pública.

RESUMO

No parque, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar o mundo ao seu redor de uma maneira única e estimulante. Elas podem correr, pular, escalar, brincar na areia, balançar e interagir com outros colegas de forma livre e espontânea. Além disso, o contato com a natureza no parque proporciona às crianças uma conexão direta com o meio ambiente, permitindo que observem e explorem diferentes elementos da flora e fauna, como árvores, flores, pássaros e insetos. O parque também é um espaço propício para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças, já oferecem uma variedade de desafios e estímulos sensoriais que contribuem para o seu crescimento e aprendizado. Brincar ao ar livre no parque também estimula a criatividade e a imaginação das crianças, que podem inventar histórias, criar jogos e explorar novas formas de interação e expressão. Em suma, o parque desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor e estimulante onde as crianças podem aprender, crescer e se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

SUMMARY

In the park, children have the opportunity to explore and experience the world around them in a unique and stimulating way. They can run, jump, climb, play in the sand, swing and interact with other peers freely and spontaneously. In addition, contact with nature in the park gives children a direct connection with the environment, allowing them to observe and explore different elements of flora and fauna, such as trees, flowers, birds and insects. The park is also an ideal space for children's physical, motor and cognitive development, as it offers a variety of challenges and sensory stimuli that contribute to their growth and learning. Playing outdoors in the park also stimulates children's creativity and imagination, as they can invent stories, create games and explore new forms of interaction and expression. In short, the playground plays a fundamental role in Early Childhood Education, providing an enriching and stimulating environment where children can learn, grow and develop in an integral way.

Keywords: Early childhood education; Inclusion; Playground.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAL – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão.

Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com

deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o

desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também tem, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques

inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, a fim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos direitos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discriminação e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos

pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiza a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilecola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS CICLOS INICIAIS

TEACHING MATHEMATICS IN THE EARLY STAGES



SANDRA APARECIDA OLIVEIRA DO CARMO

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Estácio Uniradial, em 2015; Pós-Graduação em Educação a Distância, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2019; Professora de educação infantil no CEI Parque Cocaia.

RESUMO

Com o desenvolvimento das pesquisas em psicologia, educação e, em geral, no campo das ciências sociais ao longo do século XX, houve um melhor conhecimento do mundo das crianças, das formas como concebem a realidade que as cerca e das características de seu pensamento. Assim, do ponto de vista social, publicações recentes mostram a importância da educação infantil no desempenho futuro (escolaridade) das crianças e seus consequentes resultados no mercado de trabalho. Esses estudos também destacam os benefícios associados às mães e à sociedade como um todo. Do ponto de vista neuropsicológico, é claro que o cérebro de uma criança requer experiências de qualidade para se desenvolver plenamente. O cérebro da criança passa por períodos fundamentais; Habilidades cognitivas, como linguagem, símbolos e a noção de quantidade relativa, desenvolvem-se do nascimento aos quatro anos de idade com maior intensidade, representando nesses anos um marco importante em termos de oportunidades de aprendizagem, por meio de intervenção precoce e efetiva. Isso implica que os profissionais da educação devem, necessariamente, observar, avaliar e melhorar o processo de ensino, mas também requer que compreendam o fenômeno neuropsicológico da aprendizagem, identificando os elementos que favorecem seu desenvolvimento. Esses achados, aliados à contribuição de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, como a Didática da Matemática, têm mostrado como o período etário que corresponde à educação infantil acaba sendo

crucial para conquistas posteriores. Portanto, aceita-se que qualquer mudança que envolva o desenvolvimento do pensamento e dos modos de agir dos alunos deve começar a ser estabelecida com as crianças da Educação Infantil, pois só assim se pode evitar contaminá-la com formas clássicas de trabalho que depois se tornam barreiras para assimilar o novo, que são muito difíceis de eliminar.

Palavras-chave: Benefícios; Educação Infantil; Matemática.

ABSTRACT

With the development of research in psychology, education and, in general, in the field of social sciences throughout the 20th century, there has been a better understanding of the world of children, the ways in which they conceive of the reality that surrounds them and the characteristics of their thinking. Thus, from a social point of view, recent publications show the importance of early childhood education for children's future performance (schooling) and their consequent results in the job market. These studies also highlight the associated benefits for mothers and society as a whole. From a neuropsychological point of view, it is clear that a child's brain requires quality experiences in order to develop fully. The child's brain goes through fundamental periods; cognitive skills, such as language, symbols and the notion of relative quantity, develop most intensely from birth to the age of four, and these years represent an important milestone in terms of learning opportunities, through early and effective intervention. This implies that education professionals must necessarily observe, evaluate and improve the teaching process, but it also requires them to understand the neuropsychological phenomenon of learning, identifying the elements that favor its development. These findings, combined with the contribution of research in various areas of knowledge, such as Mathematics Didactics, have shown how the age period that corresponds to early childhood education ends up being crucial for later achievements. Therefore, it is accepted that any change that involves the development of students' thinking and ways of acting should begin with children in Early Childhood Education, as this is the only way to avoid contaminating it with classic ways of working that then become barriers to assimilating the new, which are very difficult to eliminate.

Keywords: Benefits; Early childhood education; Mathematics.

INTRODUÇÃO

A matemática na educação infantil possui conteúdos e processos matemáticos a desenvolver típicos dessas idades precoces e que os professores devem conhecer. A literatura mostra que eles tentam conciliar demandas pessoais com exigências socialmente aceitas. Ou seja, de um lado, demandas que advêm de suas próprias concepções (conhecimentos e crenças) sobre como deve ser

o ensino de Matemática e dos recursos que possuem para fazê-lo e, de outro, de perspectivas externas a si mesmos, consideram como lidar com as características do contexto em que se encontram.

A Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno (BRASIL, 1997, p. 15).

Em relação aos conteúdos, os professores de educação infantil devem identificar, organizar e selecionar conteúdos relevantes para incluir no planejamento instrucional, definindo as capacidades que esperam que as crianças alcancem nesse período, por exemplo, a expressão simbólica de ideias que possibilitem a comunicação e, portanto, o desenvolvimento do pensamento.

Em particular, as crianças na educação infantil devem incorporar a linguagem correspondente, o que implica não apenas o manuseio dos nomes dos números, mas também a capacidade de explicar a realidade, comunicar as diferentes relações que se estabelecem entre as situações, comunicar novas descobertas, familiarizar-se com seu espaço mais próximo e vital, a fim de se adaptar ao mundo tridimensional e compreender as diferentes formas e expressões espaciais que seu ambiente imediato apresenta.

A formação básica de matemática dos futuros professores do ensino fundamental I apresenta sérios problemas. Os alunos, muitas vezes, tornam-se professores generalistas despreparados, sem a capacitação profissional necessária, pois não dominam os conteúdos matemáticos essenciais, são inseguros, não relacionam os conteúdos matemáticos com a realidade e em consequência desenvolvem uma atitude negativa em relação ao estudo, influenciando na formação dos seus alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (BULOS; JESUS, 2006, p. 4-5)

O conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da Matemática inclui o conhecimento dos processos cognitivos que as crianças colocam em jogo em uma situação de aprendizagem e as decisões pessoais que os professores tomam ao executar o ensino por meio de métodos, formas de participação, desenho de atividades de avaliação e uso de recursos.

A Matemática ensinada nos primeiros níveis estabelece uma base sólida não apenas para o desenvolvimento do conhecimento matemático das crianças em idade escolar, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes que lhes permitirão funcionar adequadamente em situações cotidianas, daí sua importância.

Em geral, os professores de educação infantil apresentam baixo nível de competência para o ensino de Matemática, ou pelo menos hesitantes, caracterizados pela falta de conhecimento dos aspectos matemáticos consultados. Quanto às noções teóricas da disciplina de Matemática, elas manifestam um conhecimento geral básico que é menos preciso na medida em que é um conhecimento mais específico.

Há uma distância entre a linguagem matemática informal e a sistematizada, o que fica evidente quando se incorporam conceitos como transitividade. Essa situação nos leva a concluir que existe uma importante lacuna entre a Matemática que é explicada na escola e aquela que as pessoas utilizam em seu cotidiano.

Outro aspecto que precisa ser revisto é a falta de conhecimento em relação ao ensino de geometria nos anos iniciais, pois embora os professores indiquem que trabalham aspectos relacionados à forma e ao espaço, uma alta porcentagem responde que não sabe como a criança aborda esse tipo de conhecimento.

Em relação aos conhecimentos necessários para o ensino de Matemática em sala de aula, os professores de educação infantil reconhecem a importância de assumirem um papel de mediadores na aprendizagem da Matemática. Para isso, utilizam estratégias importantes como mapas conceituais para ativar o conhecimento prévio das crianças e o planejamento de recursos didáticos para subsidiar o pensamento concreto que elas têm nessa idade. Uma tarefa pendente é a implementação de experiências pedagógicas com recursos tecnológicos.

Os professores ainda demonstram resistência a esses recursos, não visualizando o enorme potencial educacional que possuem, especialmente em Matemática. Esses resultados questionam a predominância do conhecimento pedagógico geral sobre o conhecimento da disciplina.

Em relação à percepção que os professores da educação infantil têm em relação à inclusão da Matemática na BNCC, é possível concluir que eles manifestam maior grau de aprovação com os aspectos gerais, como a organização do currículo, a metodologia e o planejamento do processo de aprendizagem.

OS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A aceitação ou rejeição das matemáticas depende da habilidade do professor em motivar os alunos para que eles comecem a aprender. Portanto, a abordagem das crianças em relação à matemática deve ser positiva e natural. Como educadores, temos uma grande responsabilidade na escolha dos materiais, metodologias e recursos, bem como na concepção de estratégias e atividades durante as sessões de aprendizagem.

A essência do conhecimento matemático reside na compreensão, ou seja, na capacidade de estabelecer conexões, criar relacionamentos e modificar perspectivas. Nesse sentido, o uso de materiais concretos e abordagens lúdicas é fundamental, pois desperta o interesse e facilita a compreensão.

Para envolver as crianças no aprendizado da matemática, muitos professores do ensino fundamental utilizam jogos e atividades matemáticas. Os jogos são empregados para exercícios, prática, aquecimento e recompensas. No entanto, a eficácia dos jogos como ferramenta pedagógica requer uma análise mais aprofundada, especialmente quando se trata de ensinar conceitos matemáticos.

O termo “jogo” evoluiu ao longo do tempo e possui diferentes significados. Brousseau (1997) destaca que “brincar” pode se referir a atividades físicas ou mentais realizadas com o único propósito de proporcionar prazer. Os instrumentos usados para jogar também são chamados de “jogo”, e às vezes a própria maneira de jogar é considerada uma tática ou estratégia. De acordo com a definição de Lalande (1972), o jogo é a organização de uma atividade dentro de um sistema de regras que define sucesso e fracasso. No entanto, desenvolver uma taxonomia abrangente para os diferentes tipos de jogos não é uma tarefa fácil, dada a variedade de conotações associadas à palavra “jogo”. Gardner (1992) também aborda essa complexidade:

A palavra "jogo" foi usada por Ludwig Wittgenstein para ilustrar o que ele chamou de "palavra de família" que não pode ser dotada de uma única definição. Tem muitos significados que estão ligados entre si, um pouco como os membros de uma família humana, significados que foram ligados à medida que a linguagem evoluiu. Você pode definir "jogos matemáticos" ou "matemática recreativa" dizendo que eles são qualquer tipo de matemática com um forte componente lúdico, mas isso é um eufemismo porque "jogo", "recreação" e "lúdico" são quase sinônimos. (p. 67)

Os jogos podem ser agrupados em duas categorias amplas: jogos de conhecimento e jogos de estratégia:

Jogos de Conhecimento:

Nesses jogos, os jogadores precisam aplicar conceitos matemáticos ou algoritmos para resolver desafios.

Existem três níveis de jogos de conhecimento:

Pré-instrucional: Esses jogos familiarizam os alunos com conceitos matemáticos antes da instrução formal.

Co-constutivo: São atividades que complementam o ensino, reforçando os conceitos aprendidos.

Pós-instrucional: Esses jogos ajudam a consolidar o conhecimento adquirido após a instrução.

Jogos de Estratégia:

Os jogos de estratégia envolvem tomada de decisões, planejamento e adaptação conforme o jogo se desenrola.

Ambos os tipos de jogos têm um papel importante no ensino de matemática, proporcionando uma abordagem lúdica e prática para o aprendizado.

Jean Piaget, renomado psicólogo suíço, enfatizou a importância do jogo no desenvolvimento infantil. Ele observou que as crianças, ao interagirem com o mundo dos adultos, muitas vezes percebem as coisas de maneira estranha devido à falta de compreensão da realidade que as cerca. Isso inclui regras, atitudes e conceitos determinados pelos adultos, como horários para dormir, comer, tomar banho e a proibição de mexer em certos objetos.

Piaget reconheceu que o jogo desempenha um papel crucial nesse processo. O jogo, seja espontâneo ou simbólico, permite que a criança adote regras ou adapte sua imaginação à realidade.

Por meio do jogo, as crianças exercitam sua inteligência e satisfazem suas necessidades afetivas e intelectuais de maneira significativa.

Os mecanismos envolvidos na construção da inteligência, segundo Piaget, estão intrinsecamente ligados ao jogo. A influência afetiva do jogo motiva o processo de aprendizagem, proporcionando à criança uma razão própria para explorar e compreender o mundo. O jogo não apenas estimula a curiosidade, mas também promove o desenvolvimento cognitivo.

Piaget também propôs estágios de desenvolvimento que caracterizam diferentes maneiras pelas quais o indivíduo interage com a realidade. Esses estágios evoluem em espiral, cada um englobando e ampliando o anterior. Desde o nascimento, a criança se adapta ao mundo exterior por meio de ações reflexas e esquemas sensório-motores. Nessa fase, a atividade intelectual é predominantemente sensorial e motora, sem representação mental dos objetos. A estimulação ambiental desempenha um papel fundamental na transição entre esses estágios, enquanto a conduta social inicial da criança é marcada por isolamento e indiferença.

Em resumo, o jogo é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que ela explore, aprenda e construa seu conhecimento de maneira ativa e significativa.

A natureza do jogo simbólico não é uma simples diversão, como teoriza Piaget (1971, p. 61):

No jogo simbólico está assimilação sistemática toma a forma de um uso particular da função semiótica (simbólica) - a saber, a criação de símbolos livres no sentido de expressar tudo que, na experiência da vida infantil, não pode ser formulado e assimilado por meio da linguagem apenas.

Na mesma fase de desenvolvimento pré-operacional, a criança utiliza outras formas para representar suas ideias, por meio dos jogos de regras.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira é uma atividade específica da infância em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Vygotsky considera que o desenvolvimento e as funções psicológicas superiores são construídos ao longo da vida, à medida que o sujeito interage com o meio social e adquire informações essenciais para seu aprendizado.

A imitação e o ensino desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento. A imitação destaca as qualidades especificamente humanas do cérebro e leva a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. O que a criança faz hoje com a ajuda dos outros, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, a pedagogia adequada deve estar à frente do desenvolvimento, orientando-o, com foco não nas funções maduras, mas nas funções em processo de maturação. (VYGOTSKY. 1989, p. 138).

As interações sociais são essenciais para que as crianças tenham acesso à informação. Elas aprendem as regras do jogo por meio da comunicação com os outros, não apenas pela solução de problemas. Além disso, regulam seu comportamento com base nas reações que recebem, sejam elas positivas ou negativas.

Vygotsky também classifica o brincar em algumas fases: na primeira fase, a criança começa a se distanciar do meio social. Na segunda fase, ocorre a imitação, quando a criança copia os modelos dos adultos. E, finalmente, na terceira fase, surgem as regras.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, o jogo, compreendido sob a perspectiva do brinquedo e da criatividade, deve encontrar maior espaço na educação. Os professores, ao compreenderem melhor sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança, podem explorar essa ferramenta de maneira mais eficaz.

Quando a criança brinca, ela elabora hipóteses para resolver problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade. O jogo permite que ela busque alternativas para transformar a realidade, realizando seus sonhos e desejos repetidamente. Essa recriação de situações ajuda a satisfazer necessidades internas.

Vygotsky destaca que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança elabore e resolva situações conflitantes do cotidiano. Ela utiliza suas capacidades de observação, imitação e imaginação nesse processo. As representações iniciais podem ser simples, de acordo com a idade da criança, mas o faz-de-conta se torna mais elaborado à medida que ela compreende diferentes papéis sociais presentes em nossa cultura (como ser pai, mãe, filho, professor, médico etc.). Através dessa imitação representativa, a criança também aprende a lidar com limites.

Além disso, Vygotsky trabalha com outro domínio da atividade infantil relacionado ao desenvolvimento: o brinquedo. Embora a situação de brincadeira pareça menos estruturada e sem uma função explícita em comparação com o ambiente escolar, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, exercendo enorme influência em seu crescimento e aprendizado.

A MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA

Os jogos de matemática são uma excelente maneira de revisar e praticar conceitos já aprendidos. Embora sejam divertidos, eles não são necessariamente a melhor ferramenta para ensinar novos conceitos. No entanto, são altamente eficazes para consolidar o conhecimento existente.

Durante o processo de ensino-aprendizagem em matemática, é comum encontrarmos diversas dificuldades. Os alunos muitas vezes têm dificuldade em relacionar a matemática da sala de aula com a matemática utilizada em seu cotidiano. Nesse contexto, os professores precisam repensar suas abordagens pedagógicas, buscando novos elementos para tornar o ensino de matemática mais significativo.

Valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno é fundamental. Ao fazer isso, os professores tornam o aprendizado mais relevante e personalizado. Para crianças pequenas, a brincadeira e a matemática estão naturalmente interligadas. Com materiais simples e um pouco de planejamento, os

educadores da primeira infância podem usar jogos para gerar importantes ideias matemáticas e compreender o pensamento das crianças.

Os jogos de matemática fornecem uma estrutura e um processo para que as crianças se engajem na solução de problemas, visando alcançar objetivos específicos. O desafio inerente aos jogos torna a experiência divertida. As crianças podem brincar sozinhas ou em grupo, tomando decisões sobre os movimentos e experimentando diferentes estratégias.

Além do aprendizado matemático básico, os jogos também contribuem para a construção da confiança das crianças como solucionadoras de problemas e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Na sala de aula pré-escolar, os jogos oferecem aos professores insights valiosos sobre o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças.

Quantas vezes não ouvimos que as matérias mais impopulares entre nossos alunos são Matemática e Língua! É assim por nossa culpa, porque não sabemos ensinar-lhes bem, de forma clara e atraente, com problemas curiosos e até divertidos, com atividades que ajudam a desenvolver a lógica e o sentido comum. Quantos bons professores despertam em seus alunos uma vocação profissional apenas com seu exemplo docente, porque nos fazem vibrar com suas explicações, com as atividades que são realizadas. (BATLLORI, 2006, p. 17)

Os jogos são um veículo ideal para as crianças praticarem a persistência e a solução de problemas enquanto experimentam novas estratégias e encontram dificuldades. Eles podem ver o que funciona e por que, e tentar novamente sem a pressão de fazê-lo “corretamente”. Os professores podem apoiar o desenvolvimento da persistência das crianças em jogos desafiadores e de sua confiança como solucionadores de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática desempenha um papel fundamental em nossas vidas, mesmo que muitas vezes não percebamos. Desde situações cotidianas até contextos mais complexos, os conhecimentos matemáticos estão sempre presentes. No entanto, nem sempre é fácil despertar o interesse dos alunos ou motivá-los por meio de problemas contextualizados.

Uma estratégia pedagógica eficaz é a introdução de jogos no ensino da matemática. Esses jogos proporcionam excelentes resultados, estimulando a criatividade dos alunos e desafiando-os a resolver problemas. Além disso, criam um ambiente motivador, o que é essencial para o processo de aprendizagem.

Ao preparar aulas com jogos, o professor deve considerar o potencial de cada jogo e escolher metodologias adequadas. Organizar grupos e selecionar jogos alinhados aos conteúdos trabalhados são aspectos importantes a serem considerados.

Identificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da matemática requer reflexão e pesquisa. Essa disciplina, embora essencial, também apresenta complexidades. O desafio do docente é buscar maneiras de qualificar e contextualizar o ensino da matemática no ambiente escolar.

Em resumo, os jogos matemáticos são uma ferramenta valiosa para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. Eles estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a motivação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais**. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática**. Vol. 3. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em 10 jul.2024.
- BROUSSEAU, G. **Teoria das situações didáticas em matemática**. Didactique des mathématiques, 1970-1990, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. 1997.
- BULOS, Adriana M. M.; JESUS, Wilson P. de. **Professores generalistas e a matemática nas séries iniciais: uma reflexão**. EBRAPEM, X Encontro, Belo Horizonte, 2006.
- GARDNER, M. **Mathematical circus**, Washington, The Mathematical Association of America. 1992.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**, São Paulo, Cortez, 2003, 7ª ed.
- LALANDE, A. **Vocabulaire technology et critique de la philosophie**, Paris, Presses Universitaires de France. 1972.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

AS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

TECHNOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO DISTANCE EDUCATION



SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Universidade Paulista, em 2009; Pós-graduação em Educação a distância, pela Faculdade: Campos Elíseos, em 2019; Professora de Educação Infantil.

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação transformaram os cenários em que interagimos local e globalmente. A educação não tem sido estranha a estes, provocando uma transformação radical tanto nos cenários quanto nos processos em que a formação é gerada. Ora, a incorporação de redes e dispositivos digitais não alcança, por si só, a aprendizagem, por isso devemos refletir, nesses contextos emergentes, sobre qual educação queremos. Com esse referencial, é preciso repensar a metodologia da educação a distância, consolidada na década de 60 do século passado, com o objetivo de refletir sobre seu papel no panorama atual da oferta educacional. Isso significa que aprofundamos essa proposta de formação em relação a outras inseridas na virtualidade, avaliando melhor como, para que e onde devemos formar em uma sociedade em rede.

Palavras-chave: Educação à Distância; Oferta Educacional; Tecnologias da Informação.

ABSTRACT

Information and communication technologies have transformed the scenarios in which we interact locally and globally. Education has been no stranger to this, causing a radical transformation in both the scenarios and the processes in which education is generated. However, the incorporation of digital networks and devices alone does not achieve learning, which is why we need to reflect on what kind of education we want in these emerging contexts. With this in mind, we need to rethink the methodology of distance education, consolidated in the 1960s, with the aim of reflecting on its role in the current panorama of educational provision. This means that we need to take a closer look at this training proposal in relation to others that are part of the virtual world, better assessing how, for what and where we should train in a networked society.

Keywords: Distance education; Educational provision; Information technologies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinquenta anos, a tecnologia tem sido cada vez mais incorporada ao discurso e aos debates sobre educação. Prova disso é a enorme produção acadêmica e científica em torno da incorporação desses recursos tecnológicos e digitais nos processos de aprendizagem, com a proposta, na maioria dos discursos, de contar com recursos tecnológicos – geralmente computadores ou tablets – significa uma melhoria na qualidade do ensino oferecido. Mas não se avalia se a conectividade é garantida a todos os cidadãos, independentemente de onde vivam.

Nesse sentido, ao longo desse tempo assistimos ao boom educacional da televisão, vídeo, retroprojetor, CD-ROM, entre outras tecnologias. Alguns sobrevivem, outros desaparecem, mas o que é comum em todos eles são a velocidade com que surgiram e foram substituídos. Se há algo que tem caracterizado a sociedade neste século, é a aceleração da inovação tecnológica, que implica a aceitação e inclusão em nossas vidas dos artefatos tecnológicos que estão surgindo, sem analisar ou refletir sobre sua real utilidade, ou, ainda mais relevante, sobre as consequências de seu uso no desenvolvimento pessoal e social.

Na mesma linha, privilegia-se o uso de recursos tecnológicos e digitais nas instituições de ensino, sem refletir sobre como eles afetam os processos de ensino-aprendizagem, ou como integrá-los para alcançar resultados formativos sustentáveis ao longo do tempo. Eles são incorporados como recursos inovadores em nossos projetos, mas estamos falando de mídias que devem enriquecer esses processos de ensino-aprendizagem, o que implica um novo olhar sobre a forma de pensar e projetar esses processos educativos.

De acordo com Leite, Moraes e Vieira (2009, p. 15):

No Brasil, a experiência pioneira de EaD foi com o uso do rádio, com a criação da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, entre outros. O Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, marcou o início dos cursos baseados na mídia impressa. Ainda hoje atuando, o IUB é uma empresa privada que oferece Ensino a Distância de caráter supletivo, além de vários cursos profissionalizantes. Em 1939, foi criado o Instituto Radio Monitor e, logo em seguida, houve as experiências radiofônicas do MEB e do Projeto Minerva.

No entanto, o que passou a ser visto como instrumentos inovadores que se somam ao rol de opções de apoio à aprendizagem, como o ensino com computadores, ou a incorporação de novos dispositivos em sala de aula (televisão, slides, vídeo, projetores...), trouxe consigo uma série de inovações que tiveram um impacto decisivo na forma como acessamos a informação e conhecemos nosso ambiente.

Estes significaram, e continuam a significar, uma ruptura com a forma como temos vindo a informar, conhecer e agir até agora no nosso ambiente, dando origem à chamada quarta revolução industrial. Um termo que identifica uma nova transformação na forma como somos informados, interagimos, trabalhamos, enfim, vivemos em nossa sociedade, o que gerou uma mudança radical em termos de velocidade, magnitude e abrangência.

Ao mesmo tempo, ainda não se sabe a incerteza sobre a transcendência e o desenvolvimento dessas mesmas tecnologias, dada a sua complexidade e a interconexão de todos os atores da sociedade em nível global.

Agora, o que está claro é que essas tecnologias estão mudando nossas vidas e as das gerações futuras. Não estamos conhecendo e assumindo uma tecnologia mais ou menos inovadora, mas as possibilidades que ela gera estão transformando a própria forma de ser humano. Isso nos leva a questionar se a educação, e as instituições de ensino de todas as etapas como referências nesse processo, estão preparadas para o mundo teologizado que está surgindo.

Se os professores, em qualquer um dos espaços e níveis em que lecionam, se preparam para a cultura digital que já caracteriza este século XXI. Temos consciência de que o processo ensino-aprendizagem mudou? Estamos nos aproximando do ecossistema tecnológico no qual as sociedades ocidentais estão se desenvolvendo atualmente como uma mera inclusão de dispositivos e aplicativos digitais? Isso nos leva a afirmar que ainda não temos consciência do ambiente digital para o qual devemos nos capacitar.

Não há dúvida de que a educação se encontra atualmente numa encruzilhada em que deve responder às necessidades e possibilidades enfrentadas pelos seres humanos no início deste século, em que não temos referências claras de comportamento e ação. A incerteza e a realidade líquida são características deste tempo. Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que estamos em um momento decisivo em que se observa o aumento cada vez mais preocupante do hiato educacional e social, situação em que as próprias instituições estão preocupadas com a incidência cada vez mais alarmante de ruptura social.

E nessa situação de demanda por educação, de seu reconhecimento para todos ao longo da vida, da irrupção de inovações tecnológicas contínuas, a educação a distância também está presente. E, sobretudo, nestes últimos anos em que, devido à emergência sanitária da COVID-19, foi imposto o encerramento físico das instituições de ensino, sendo substituído, inesperadamente, por ações de ensino à distância apoiadas, na sua maioria, por dispositivos e recursos digitais.

Essa modalidade de ensino-aprendizagem a distância, consolidada na década de 60 do século passado, é uma boa referência para levantar essa questão e refletir sobre seu papel no panorama da oferta educacional nesse cenário emergente. Isso significa que revisamos o conceito de 'educação a distância' e o aprofundamos diante de outras propostas de formação inseridas na virtualidade, valorizando melhor o que ela pode oferecer a grande parte da sociedade.

ONDE ACONTECE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Refletir sobre a educação a distância nos impulsiona a abordar, primeiramente, a ideia de como a educação é pensada hoje. Fala-se muito de conteúdos e habilidades que devemos aprender e desenvolver, mas isso não faz sentido se não esclarecermos primeiro o que entendemos por educação em nosso contexto. Além de refletir e aprofundar como educar, atentando tanto para a situação presente como, principalmente, para o futuro, pois, não esqueçamos, educar é uma palavra que deve ser escrita no futuro como oportunidade de desenvolvimento.

Segundo M. Moore e G. Kearsley (1996, p. 37):

"Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em um lugar diverso do de ensino e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica."

Um erro muito frequente é identificá-lo com o ensino, com a transmissão de conhecimentos e, hoje, com a aquisição de habilidades. Obviamente, a educação é tudo isso, mas, ao mesmo tempo, muito mais. A educação é um processo permanente de otimização pessoal, de integração plena ao meio em que vivemos, que requer capacidades biopsicológicas de cooperação entre educando e professor, responsáveis pelo comportamento vital e pelo núcleo original da cultura humana.

A educação requer interesse mútuo, exige respeito ao outro, objetivos e visões compartilhadas exige novas formas, novos conteúdos, novos modelos.

Exigem não apenas novas práticas, mas também novos pontos de vista a partir dos quais se possa apreender a natureza da aprendizagem e o papel do conhecimento e da educação no desenvolvimento humano. Esse novo contexto de transformação social exige que reconsideremos a finalidade da educação e a organização da aprendizagem (UNESCO, 2015, p. 16).

Educação em uma sociedade que, na atualidade, se desenvolve e se configura sem a condicionalidade do espaço ou do tempo. No entanto, educar requer desenvolvimento pessoal que

resulte na humanização da sociedade, que cada pessoa se torne quem deve ser. Não é um jogo de palavras, mas o reconhecimento do valor de cada um e de cada um e do direito à educação como expressão clara dessa necessidade e possibilidade de cada ser humano. E é justamente isso que fundamenta o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, promovido pelas Nações Unidas na Agenda 2030, que está comprometido com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, ao mesmo tempo em que promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e em todos os cenários de vida para todos.

Cysneiros (1999, p. 21), afirma que:

Nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano > (máquina) > Mundo}. Através do instrumento há uma seleção de determinados aspectos da realidade, com ampliações e reduções. A amplificação é o aspecto mais saliente e pode nos deixar impressionados, maravilhados, ao experimentarmos coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos sentidos nus. A redução, ao contrário, é recessiva e pode passar despercebida, uma vez que não ocupa necessariamente nossa consciência, impressionada com o novo.

Isso nos leva a abordar uma nova questão. Se entendermos a educação como esse processo permanente de otimização, onde isso acontece em uma sociedade digital? Em que espaços, tempos e cenários se faz a educação? No entanto, continuamos a identificar o lugar da educação nas salas de aula das escolas, centros de formação profissional ou universidades, continuamos a apostar numa visão reducionista da educação. Limitamo-nos ao ensino, a um certo ensino formalizado, estruturado fechado em paredes. Continuamos a apostar nas instituições de ensino como único espaço de formação, quando esta realidade há muito se esvaiu.

Ninguém duvida do valor da escola, ou de qualquer espaço estruturado de formação que exista, agora se a educação é um processo permanente de otimização, então os espaços onde ela acontece são necessariamente múltiplos. O poder educativo de todos esses cenários é o que devemos reconhecer, se estivermos verdadeiramente convencidos do direito à educação e do dever de oferecer a todos os melhores espaços e processos para alcançá-lo.

Nenhum espaço é indiferente. A escola, a casa, a rua, os meios de comunicação social, as redes, a natureza, o trabalho e temos de aprender com eles, intervindo para alcançar o seu melhor impacto formativo nos cidadãos que neles vivem. Daí a promoção do reconhecimento da aprendizagem adquirida em ambientes não institucionais, abordagem que justifica o reconhecimento de qualquer cenário de aprendizagem em que se aprende permanentemente, uma vez que o que se aprende é mais importante do que como, onde, quando e com quem.

Nesse contexto, não podemos ignorar outro aspecto fundamental para compreender a transformação da ideia de educação. Referimo-nos, em particular, à própria evolução do conhecimento. Conhecimento que neste século XXI é descentralizado, ou seja, ninguém pode se colocar como dono ou referente do conhecimento, o que implica a quebra do reconhecimento do conhecimento único e válido.

O problema que se coloca é que o conhecimento acaba se tornando um produto, na maioria das vezes, gerenciado – e financiado – pelos Estados ou por grandes organizações e/ou empresas (vide Google ou Facebook como referências para essa situação), rompendo assim com as formas clássicas de produzi-lo.

O BINÔMIO TECNOLOGIA NECESSÁRIA – EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, uma nova dimensão irrompeu na educação, vetorizada pela tecnologia. Surge um novo termo, a 'sociedade em rede', que em pouco tempo se impôs na literatura acadêmica, e em todos os níveis de interação. Reflete uma realidade com forte carga instrumental, ao mesmo tempo em que com alto impacto no indivíduo e na sociedade. No entanto, nela continuamos a detectar o progresso em paralelo, estendendo replicações de comportamentos, em vez de refletir e promover como devemos agir.

Quando falamos em educação tecnológica, a primeira coisa que vem à mente é um computador, um smartphone, a internet, a inteligência artificial..., mas será que isso é tecnologia? Sem dúvida, é. Estamos diante de um verdadeiro tsunami de dispositivos e avanços espetaculares relacionados ao digital. Ao mesmo tempo, os avanços tecnológicos coincidiram no tempo, responsáveis pelo verdadeiro salto qualitativo para a sociedade em rede.

Em primeiro lugar, a educação depende necessariamente da tecnologia para atingir seu propósito da melhor forma. Ao longo da história, sempre esteve ligada à educação em cada um de seus cenários. E acredito que hoje essa relação está mais evidente do que nunca, evidenciando a indiscutível contribuição da tecnologia para a tarefa educacional.

A segunda, a lacuna tecnológica também sempre existiu, originando, por sua vez, a divisão social. A história da educação tem se concentrado, de uma forma ou de outra, e especialmente nas últimas décadas, em erradicá-la, defendendo o acesso à educação para todos, facilitando tanto o acesso às diferentes tecnologias como, mais importante, a capacitação no seu uso e nas possibilidades que delas decorrem. Ou esse deveria ser o objetivo da ação educativa, já que também temos consciência de como ela tem sido utilizada para a permanência social, ou para a submissão.

O terceiro é destacar que os dois elementos que determinam o reconhecimento de uma nova revolução são a conectividade e a expansão dos dispositivos móveis. Sem dúvida, o futuro dessa sociedade em rede depende da conectividade, que, por sua vez, permite a troca de uma enorme quantidade de informações entre qualquer tipo de dispositivo em tempo real. Sem dúvida, a tecnologia móvel garante que a educação chegue a todos os cantos em tempo real.

Em quarto lugar, estamos imersos numa era decisiva em que uma nova forma de compreender e desenvolver a educação está tomando forma. A revolução tecnológica é de tal magnitude que está transformando nossos modos de viver, trabalhar, se relacionar, produzir, nos informar... E a educação não pode se limitar à inclusão desses avanços em sala de aula, nem ignorar a capacitação no uso deles, nem permitir que sejam acessíveis apenas a um setor da população. Estamos diante de um

novo paradigma que introduz mudanças significativas na forma de compreender, gerenciar e organizar os processos de ensino-aprendizagem, de transferir o eixo de todo esse processo para o educando, de reconhecer o valor dos diferentes cenários onde cada indivíduo interage e aprende.

Agora, e apontamos a quinta questão, embora a tecnologia tenha transformado radicalmente nossas formas de nos comunicarmos e nos relacionarmos com os outros e com o outro, os princípios pedagógicos não mudam.

Isso nos leva a considerar os alunos como eixo central de toda ação educativa, o que, logicamente, requer um desenho pedagógico de qualidade.

Nessa análise devemos levar em conta também outras variáveis que foram desenvolvidas e difundidas no século XX passado. Estamos nos referindo ao direito à educação de todas as pessoas, um reconhecimento que trouxe consigo a democratização do acesso à educação, o que também acarreta tensões. Agora, a conquista indiscutível é que a educação é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento de cada ser humano, para sua promoção social e igualdade de oportunidades, em que a tecnologia facilitará os caminhos e cenários para que ela chegue a cada indivíduo, independentemente de onde resida.

Os problemas que surgiram a partir da abordagem do acesso à sala de aula para todos são bem conhecidos, mas também facilitou novas formas de entender, planejar e organizar a educação, como é o caso da expansão da educação a distância. Ao mesmo tempo, confirma a necessidade de educação ao longo da vida, uma vez que não é algo específico de uma etapa da vida, mas necessário ao longo de nossa existência e nos diferentes cenários em que interagimos.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU EDUCAÇÃO VIRTUAL

Desde o início do século XX, iniciativas educacionais apoiadas na metodologia da educação a distância têm ocorrido em todas as regiões do nosso planeta, o que tem facilitado a formação de diferentes grupos não tradicionais, tanto no sistema regulado quanto fora dele. Desta forma, foi proporcionada - e continua a ser dada - uma verdadeira oportunidade a uma multidão de pessoas, independentemente da sua origem, situação, classe, etc., para aceder a uma formação que, de outra forma, seria muito difícil de obter. Demanda que nos últimos anos tem sido inundada por múltiplas empresas e instituições que a oferecem, especialmente graças ao suporte tecnológico. Seria muito simplificador dizer que essa expansão se deve à evolução tecnológica, agora sem ela não teria sido possível. Sem dúvida, os avanços trazidos pela ciência da computação, tecnologia, física, matemática, psicologia ou pedagogia, aliados a fatores políticos, econômicos ou sociais, favoreceram essa revolução sem precedentes na forma como abordamos a aprendizagem e, conseqüentemente, na forma como ensinamos.

Tudo isso faz com que, aos poucos, surjam tanto novos cenários quanto organizações que lidam com essa função, assumindo espaços que os sistemas de ensino não contemplam, como, por exemplo, a formação inicial e permanente de muitas profissões, ou o acesso à educação para alguns

setores da sociedade. Algumas dessas propostas educacionais, pouco a pouco, são estruturadas com o apoio da Administração competente para facilitar o acesso universal ao sistema educacional. Outros alcançam reconhecimento social ou reconhecimento de determinados campos profissionais, o que implica sua disseminação e consolidação.

Neste contexto, a COVID-19 chegou, inesperadamente – e dolorosamente – uma pandemia que levou, a nível global, ao encerramento físico de todas as instituições de ensino, situação que colocou em cima da mesa, por um lado, a vulnerabilidade do nosso sistema social e, por outro, as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias de que dispomos. Mas será que esses projetos tecnológicos podem resolver os desafios da educação? Estamos sendo levados a uma nova era da educação?

Durante décadas, a educação a distância foi a melhor resposta à demanda social de formação dos chamados alunos não tradicionais que, por diversos motivos, não tinham acesso à sala de aula. Processo de ensino-aprendizagem apoiado por uma comunicação unidirecional, na qual professor e alunos estavam fisicamente separados. O nome dessa metodologia reflete a chave desse processo de ensino: a separação entre seus atores. Mas o que começou como ensino apoiado em recursos impressos, complementados pelo telefone ou rádio, foi incorporando aos poucos novos avanços tecnológicos: televisão, vídeo, CD-ROM, DVD, computador... que se seguiu, ininterruptamente, no planejamento dessas ações de capacitação a distância. Mas foi a irrupção da Internet e, especificamente, da Web 2.0, que esta oferta formativa deu uma guinada radical. De fato, a separação física entre professor e aluno continua, mas será a tecnologia que alcançará o ensino a distância sem distâncias, uma vez que reúne todos os atores envolvidos por meio da comunicação síncrona e assíncrona que marcará seus projetos de formação. Ao mesmo tempo, o eixo desse processo deixa de girar sobre o professor, passando para os alunos. São estes, aumentando assim a sua capacidade de autorregulação, que marcarão o seu próprio processo de formação.

Diante dessa situação em que o digital está se impondo nos projetos instrucionais, a primeira pergunta que devemos fazer é: a educação a distância está obsoleta? Diante da explosão de denominações em torno desse tipo de oferta educacional, é necessário determinar o que as define para identificá-las como ações formativas. Porque, não nos esqueçamos, estamos lidando com metodologias, com formas de ensinar. Mas em termos de atingir objetivos, de alcançar o fim da educação, é o mesmo que qualquer ensino presencial: o pleno desenvolvimento da pessoa e sua formação para sua melhor incorporação ativa na sociedade.

A diferença entre educação a distância e ensino presencial é que educador e educandos não compartilham o mesmo cenário simultaneamente. Isso é resolvido com tecnologias emergentes que facilitam a interação síncrona. No entanto, o mais significativo nesse novo contexto é que, apesar dessa simultaneidade temporal, a sequencialidade linear do espaço e do tempo é quebrada, tornando as interações e propostas de comunicação até então impensáveis. Mas não podemos ser ingênuos em relação à realidade da internet, ela nos aproxima, mas, ao mesmo tempo, está fraturando a sociedade em posições extremas. É preciso refletir sobre a tecnologia e a ação que ela desenvolve.

Exemplos dessa explosão de propostas inovadoras na educação são o *eLearning*, o *ensino online*, o ensino virtual ou o *ensino híbrido*. Esses termos não fariam sentido se não estivessem inseridos em projetos tecnológicos poderosos, apoiados, especialmente, pelas tecnologias de informação e comunicação e pela rede. Dessas propostas deriva um novo erro que apresenta o *eLearning* como uma metodologia ativa, desprezando a educação a distância como algo passivo e já ultrapassado. Nesse ponto, cabe ressaltar que se a metodologia proposta é passiva ou ativa não depende se é presencial, virtual ou remota, mas do projeto pedagógico proposto.

Podemos ter as tecnologias mais poderosas e continuar a manter um design passivo com nossos alunos. Por outro lado, é preciso lembrar que toda educação presencial e a distância é real, não é virtual, mesmo que ocorra online. A educação se dá pela rede, meios tecnológicos, o ensino online é dado, mas não é virtual, mas é mediado pela tecnologia, por um cenário que, nesse caso, ocorre na rede. Nada nos impede de usar esses termos se quisermos dar uma nova imagem de nossas propostas de formação, mas, gostemos ou não, ainda estamos na educação a distância.

Aprendizagem em ambientes virtuais que exige maior flexibilidade em termos de tempos e espaços apoiados pela interação social. O grande desafio neste momento é encontrar essa bússola que nos permita adotar um caminho a seguir que seja seguro em um mundo onde a segurança foi substituída por mudanças aceleradas, imediatismo e volatilidade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tsunami de dispositivos e aplicações em que estamos imersos atualmente, sem uma articulação pedagógica com uma sociedade em rede, faz com que ainda não tenhamos conseguido construir e fundamentar o ecossistema tecnológico no qual devemos desenhar cada processo de aprendizagem. Propor o conteúdo e as competências-chave da formação de que necessitamos. Isso não significa que essa nova situação seja melhor ou pior do que a anterior, mas que estamos entrando em um novo estágio da humanidade que exige uma nova forma de entender e gerenciar informações, bem como a capacidade de inter-relacionar pessoas dentro e fora da rede.

No entanto, a realidade que ainda persiste na educação é que estamos diante de dois macromodelos formais, o ensino presencial e o não presencial, a distância ou online. Ambos são postos em causa por não responderem às necessidades da sociedade atual: ser digital num ambiente digital. Um exemplo dessa afirmação é o crescente distanciamento entre o que é ensinado nas instituições de ensino e o que é exigido nas esferas trabalhista, social e cívica. Trata-se de educar em certos conhecimentos, habilidades, um processo eminentemente humano. Isso tem levado organismos internacionais a apresentarem novas propostas que repensem a educação por meio da inclusão de tecnologias, da educação por competências, do reconhecimento da experiência e, principalmente, da participação de toda a sociedade nessa formação.

REFERÊNCIAS

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999.

LEITE, L. S., VIEIRA, M. L. S e SAMPAIO, M. N. **Atividades não presenciais: preparando o aluno para a autonomia em Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. N° 141. Abr./Mai/Jun./1997. P. 36-40. 2009.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Distance Education - a systems view.** 1996.

PSICOPEDAGOGIA E TECNOLOGIA: INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM



PSYCHOPEDAGOGY AND TECHNOLOGY: INTEGRATING TECHNOLOGICAL TOOLS INTO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

SARA ANTUNES ANTONIO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro – UniÍtalo em 2010. Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo – FAUESP. Professora de Educação Infantil no CEU CEI Elon Macena.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar como as ferramentas tecnológicas podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, avaliando suas vantagens, desafios e propondo estratégias para sua implementação eficaz. 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. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A integração das tecnologias no campo da psicopedagogia oferece uma oportunidade única para transformar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é necessário enfrentar os desafios relacionados à formação dos educadores e à infraestrutura das instituições educacionais. Com um planejamento estratégico e um investimento contínuo em capacitação e infraestrutura, as tecnologias podem se tornar ferramentas poderosas na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Tecnologia; Ensino-Aprendizagem; Ferramentas Tecnológicas, Desenvolvimento Cognitivo

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate how technological tools can be integrated into the teaching-learning process, assessing their advantages and challenges and proposing strategies for their effective implementation. Through this research, it is hoped to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, providing input for professional practice and for improving educational policies. The methods used were qualitative. Its procedural description is bibliographical. The integration of technologies in the field of psycho-pedagogy offers a unique opportunity to transform the teaching-learning process. However, for this integration to be effective, it is necessary to address the challenges related to the training of educators and the infrastructure of educational institutions. With strategic planning and continuous investment in training and infrastructure, technologies can become powerful tools in promoting the cognitive and emotional development of students, contributing to a more inclusive, equitable and quality education.

Keywords: Psychopedagogy; Technology; Teaching-Learning; Technological Tools, Cognitive Development

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, busca compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Segundo Bossa (2000), a psicopedagogia integra conhecimentos de diversas áreas, como a psicologia, a pedagogia, a neurociência e a linguística, para oferecer uma abordagem holística do processo educativo. Esta área do conhecimento visa não apenas a remediação das dificuldades de aprendizagem, mas também a prevenção e a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Com o avanço da tecnologia, surgem novas possibilidades de intervenção psicopedagógica, permitindo uma personalização do ensino e um maior engajamento dos alunos. A utilização de ferramentas tecnológicas, como plataformas de ensino online, aplicativos educativos e jogos digitais, tem o potencial de transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais interativa e adaptativa às necessidades individuais dos estudantes.

O presente artigo tem como objetivo investigar como as ferramentas tecnológicas podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, avaliando suas vantagens, desafios e propondo estratégias para sua implementação eficaz. 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, Psicopedagogia, Tecnologia e Ensino-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

A psicopedagogia é um campo interdisciplinar que se dedica à compreensão e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, integrando conhecimentos da psicologia, pedagogia, neurociência e linguística. Conforme Antunes (2015), a psicopedagogia busca oferecer uma abordagem holística do processo educativo, considerando as diversas influências que podem impactar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Bossa (2000) destaca que a prática psicopedagógica envolve uma análise detalhada dos processos cognitivos e emocionais, identificando barreiras específicas que cada aluno enfrenta e desenvolvendo intervenções personalizadas que promovam a autonomia e o sucesso escolar.

Sendo assim, a análise psicopedagógica é essencial para compreender como diferentes fatores influenciam o aprendizado. Segundo Bossa (2000), "a prática psicopedagógica envolve a análise dos processos cognitivos e emocionais que interferem no aprendizado, buscando intervenções que promovam a autonomia do estudante". Essa análise permite identificar não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também as emocionais e sociais que podem estar associadas aos problemas de aprendizagem. Dessa forma, o psicopedagogo pode criar estratégias que ajudem o estudante a superar suas dificuldades e a desenvolver plenamente suas capacidades.

Ademais, a intervenção psicopedagógica deve ser baseada em uma avaliação abrangente, que inclua testes psicopedagógicos, entrevistas e observações diretas. De acordo com Antunes (2015), a avaliação é um processo contínuo que permite ao psicopedagogo ajustar suas estratégias conforme necessário, garantindo que as intervenções sejam eficazes e adequadas às necessidades do estudante. Além disso, a avaliação psicopedagógica deve considerar o contexto social, cultural e familiar do aluno, pois esses fatores podem influenciar significativamente seu desempenho escolar.

Vale elencar que, um dos objetivos principais da psicopedagogia é promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, prevenindo dificuldades de aprendizagem e intervenções precoces quando necessário. Conforme Bossa (2000), a prevenção é tão importante quanto a

intervenção, e deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. A psicopedagogia não se limita a tratar problemas já instalados, mas também busca identificar e atuar sobre fatores de risco que podem levar a dificuldades futuras. Dessa forma, a psicopedagogia contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Há de se destacar que, a prática psicopedagógica também envolve a colaboração com outros profissionais da educação e saúde, como professores, psicólogos e fonoaudiólogos, para garantir uma abordagem integrada e multifacetada do processo de aprendizagem. Segundo Antunes (2015), a interdisciplinaridade é um elemento chave na psicopedagogia, pois permite a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes áreas, enriquecendo as intervenções e ampliando as possibilidades de sucesso. Essa colaboração é fundamental para criar um suporte abrangente que atenda às diversas necessidades dos estudantes. A psicopedagogia, ao considerar o contexto individual e social dos alunos, pode desenvolver intervenções mais eficazes e significativas. Conforme Bossa (2000), "o psicopedagogo deve considerar o contexto social, cultural e familiar do aluno para compreender plenamente suas dificuldades de aprendizagem". Essa perspectiva holística permite que o psicopedagogo crie estratégias que não apenas abordem os sintomas das dificuldades de aprendizagem, mas também suas causas subjacentes, promovendo uma mudança duradoura e positiva no desenvolvimento do aluno.

A psicopedagogia tem se beneficiado de avanços teóricos e práticos que permitiram a criação de métodos mais eficazes e personalizados de intervenção. Segundo Antunes (2015), as teorias do desenvolvimento cognitivo, como as propostas por Piaget e Vygotsky, têm sido fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas que respeitem as etapas e características individuais dos alunos. Essas teorias fornecem uma base sólida para a criação de estratégias que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional de forma integrada. Em suma, a psicopedagogia é um campo essencial para a compreensão e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Com uma abordagem interdisciplinar que integra conhecimentos de diversas áreas, a psicopedagogia busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, prevenindo dificuldades de aprendizagem e oferecendo intervenções personalizadas que atendam às necessidades individuais de cada aluno. A colaboração com outros profissionais e a consideração do contexto social e cultural dos estudantes são elementos fundamentais para o sucesso das intervenções psicopedagógicas. Dessa forma, a psicopedagogia contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Desta forma, vale elencar que não obstante, a inserção da tecnologia na educação tem revolucionado o processo de ensino-aprendizagem. Valente (2017) argumenta que as tecnologias educacionais, quando bem aplicadas, têm o potencial de transformar a educação, promovendo uma maior interatividade e personalização do ensino. As ferramentas tecnológicas permitem que os

professores adaptem o conteúdo e o método de ensino às necessidades individuais dos alunos, tornando o aprendizado mais eficaz e engajador.

Softwares educacionais e plataformas de ensino online são exemplos de tecnologias que têm se mostrado eficazes na adaptação dos conteúdos às necessidades individuais dos estudantes. Prado (2018) destaca que essas ferramentas oferecem uma ampla gama de recursos interativos, como vídeos, quizzes e jogos, que podem ser utilizados para reforçar conceitos e avaliar o progresso do aluno em tempo real. Além disso, as plataformas de ensino online permitem que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo, acessando os materiais didáticos conforme sua conveniência.

A personalização do ensino, possibilitada pela tecnologia, é um dos aspectos mais promissores da integração entre psicopedagogia e tecnologia. Moran (2019) afirma que a personalização do ensino permite que os estudantes avancem no seu próprio ritmo, respeitando suas peculiaridades e estilos de aprendizagem. Ferramentas como sistemas de tutoria inteligente e ambientes virtuais de aprendizagem podem oferecer feedback imediato e personalizado, auxiliando na identificação e superação das dificuldades de cada aluno.

Além disso, a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Segundo Kenski (2013), a utilização de recursos tecnológicos no ensino pode fomentar habilidades como a colaboração, a resolução de problemas e a criatividade. Aplicativos que promovem a gamificação da aprendizagem, por exemplo, podem aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo educativo mais prazeroso e significativo.

No entanto, a integração das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem apresenta também desafios significativos. Um dos principais desafios é a formação dos educadores para o uso adequado dessas tecnologias. Muitos profissionais ainda se sentem inseguros e despreparados para utilizar ferramentas tecnológicas no ensino, o que pode limitar sua eficácia (KENSKI, 2013). Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, como acesso à internet de alta velocidade e dispositivos adequados, é um obstáculo que precisa ser superado para que a tecnologia possa ser plenamente aproveitada na educação (PRADO, 2018).

Sendo assim, para uma integração eficaz das tecnologias na psicopedagogia, é fundamental investir na formação continuada dos educadores, bem como na infraestrutura das escolas. Além disso, é importante realizar um planejamento pedagógico que considere as especificidades dos estudantes e as potencialidades das ferramentas tecnológicas (CAMPOS, 2016). A psicopedagogia tem se beneficiado de avanços tecnológicos que permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e adaptáveis às necessidades individuais dos estudantes. Segundo Lima (2017), a utilização de tecnologias como realidade aumentada e inteligência artificial na educação pode oferecer experiências de aprendizagem mais envolventes e personalizadas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A integração de ferramentas tecnológicas na psicopedagogia pode potencializar as intervenções, oferecendo novas formas de diagnosticar e tratar dificuldades de aprendizagem. Conforme apontado por Moran (2019), o uso de aplicativos e jogos educativos pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador, facilitando a assimilação de conteúdos complexos. Apesar das vantagens, a integração das tecnologias na psicopedagogia apresenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a formação dos educadores para o uso adequado das ferramentas tecnológicas. Segundo Kenski (2013), muitos profissionais ainda se sentem inseguros e despreparados para utilizar tecnologias no ensino, o que pode limitar sua eficácia.

A psicopedagogia e a tecnologia, quando integradas de maneira estratégica e consciente, podem oferecer um poderoso meio de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a adoção de tecnologias no ensino requer uma abordagem crítica e reflexiva. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um processo de libertação e empoderamento, e as tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas para promover a autonomia e a criatividade dos estudantes. Nesse sentido, é essencial que os educadores estejam preparados para integrar as tecnologias de maneira que favoreça a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa.

A formação contínua dos profissionais da educação é um aspecto crucial para a integração eficaz das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a formação docente deve incluir não apenas o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade de utilizá-las de maneira pedagógica, promovendo a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Perrenoud enfatiza que os professores precisam desenvolver habilidades que vão além da simples operacionalização das tecnologias, integrando-as de forma significativa em suas práticas pedagógicas para enriquecer o processo educativo.

Para superar esses desafios, é essencial investir na formação contínua dos educadores, fornecendo-lhes as competências necessárias para integrar eficazmente as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Programas de formação devem incluir não apenas o treinamento técnico no uso de novas ferramentas, mas também abordagens pedagógicas que promovam a utilização crítica e reflexiva da tecnologia em sala de aula. A infraestrutura das escolas também precisa ser melhorada para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem digital.

A formação contínua deve ser planejada de forma a atender às necessidades específicas de cada contexto escolar e perfil docente. Programas de capacitação devem incluir oficinas práticas, estudos de caso, e momentos de reflexão coletiva, possibilitando que os professores compartilhem experiências e discutam desafios enfrentados no uso das tecnologias em sala de aula. Além disso, é importante que esses programas incentivem a experimentação e a inovação pedagógica, permitindo que os educadores testem novas abordagens e avaliem seus impactos no aprendizado dos alunos.

Além da formação dos educadores, é necessário investir na infraestrutura tecnológica das escolas. De acordo com Kenski (2013), muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de equipamentos adequados e acesso à internet de qualidade, o que limita o potencial das tecnologias na educação. Para que as ferramentas tecnológicas possam ser plenamente aproveitadas, é essencial que as escolas disponham de computadores, tablets, projetores e outros dispositivos necessários para o uso pedagógico das tecnologias. Além disso, o acesso à internet de alta velocidade é crucial para garantir que os alunos possam acessar conteúdos online e participar de atividades interativas em tempo real.

Portanto, políticas públicas voltadas para a melhoria da infraestrutura escolar são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Investimentos em tecnologia educacional devem ser acompanhados por um planejamento estratégico que contemple a manutenção e atualização constante dos equipamentos, bem como a formação contínua dos profissionais responsáveis por sua utilização. Além disso, é importante que essas políticas considerem as disparidades regionais e socioeconômicas, garantindo que escolas de todas as regiões e contextos recebam os recursos necessários para promover uma boa educação.

A implementação de políticas públicas eficazes também requer a colaboração entre diferentes níveis de governo, instituições educativas e a comunidade escolar. Projetos que envolvem parcerias com empresas de tecnologia e universidades podem proporcionar recursos adicionais e expertise técnica, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais modernos e inovadores. Além disso, a participação ativa da comunidade escolar na definição e monitoramento dessas políticas pode garantir que as ações implementadas atendam às reais necessidades dos alunos e professores.

Em suma, a formação contínua dos professores e o investimento em infraestrutura tecnológica são pilares fundamentais para a integração eficaz das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Perrenoud (1999) e Kenski (2013), esses aspectos são interdependentes e devem ser abordados de maneira integrada para garantir que a tecnologia possa desempenhar seu papel transformador na educação. Ao promover uma formação docente robusta e investir em recursos tecnológicos adequados, é possível criar um ambiente educativo que favoreça a inovação, a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Há de se considerar também que, outro aspecto relevante é a avaliação do impacto das tecnologias na aprendizagem. Segundo Moran (2019), é importante realizar estudos que investiguem a eficácia das diferentes ferramentas tecnológicas, considerando aspectos como o engajamento dos estudantes, a qualidade do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses estudos podem fornecer informações valiosas para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A colaboração entre psicopedagogos e desenvolvedores de tecnologia é essencial para a criação de ferramentas educativas que realmente atendam às necessidades dos estudantes. Conforme destaca Papert (1993), a tecnologia deve ser desenvolvida de maneira que favoreça a construção ativa do conhecimento, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias no campo da psicopedagogia representa uma oportunidade significativa para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias educacionais, quando bem aplicadas, podem transformar a experiência educativa, oferecendo ferramentas que facilitam a personalização do ensino e promovem uma aprendizagem mais interativa e envolvente. Essas tecnologias podem atuar como mediadoras no processo de ensino, permitindo que os educadores adaptem suas metodologias às necessidades específicas de cada estudante, promovendo, assim, um aprendizado mais eficaz e significativo.

Entretanto, para que a integração das tecnologias seja bem-sucedida, é necessário enfrentar diversos desafios, sendo a formação dos educadores um dos mais críticos. A formação contínua dos professores é essencial para garantir que eles possuam não apenas o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas também a capacidade de utilizá-las de maneira pedagógica e estratégica. A formação docente deve promover competências que vão além da simples utilização das tecnologias, abrangendo a capacidade de integrá-las de forma crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem.

Programas de capacitação eficazes são fundamentais para oferecer aos educadores oportunidades de aprender sobre as novas tecnologias e como aplicá-las em contextos educacionais variados. Esses programas devem incluir tanto a formação técnica quanto a pedagógica, proporcionando aos professores a confiança e as habilidades necessárias para implementar tecnologias de maneira eficaz. Além disso, é crucial que esses programas incentivem a colaboração e a troca de experiências entre os educadores, criando uma comunidade de prática que apoie a inovação pedagógica.

A infraestrutura das instituições educacionais também precisa ser adequada para suportar a integração das tecnologias. Muitas escolas enfrentam desafios relacionados à falta de equipamentos adequados e acesso à internet de alta velocidade. Sem a infraestrutura necessária, as tecnologias educacionais não podem ser utilizadas em seu pleno potencial. Portanto, investimentos em infraestrutura tecnológica são cruciais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a ferramentas e recursos que possam enriquecer sua aprendizagem.

Ademais, as políticas públicas desempenham um papel vital na promoção de uma infraestrutura tecnológica robusta nas escolas. Um esforço coordenado é necessário para fornecer recursos financeiros e suporte técnico às instituições educacionais, garantindo que todas as escolas, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, possam se beneficiar das vantagens oferecidas pelas tecnologias educacionais. Parcerias entre o setor público e o privado também podem ser eficazes, permitindo a mobilização de recursos adicionais e a implementação de soluções inovadoras.

E com um planejamento adequado e um investimento contínuo em capacitação e infraestrutura, as ferramentas tecnológicas podem se tornar aliadas poderosas na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A psicopedagogia, ao integrar essas tecnologias, pode oferecer intervenções mais precisas e personalizadas, ajudando os estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem de maneira mais eficaz. Ferramentas como aplicativos de aprendizagem adaptativa, jogos educacionais e plataformas de ensino online podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, que atenda às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, as tecnologias podem facilitar o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Aplicativos que promovem a gamificação do ensino podem aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, incentivando a colaboração e a resolução de problemas em grupo. Essas experiências interativas podem ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades como comunicação, empatia e resiliência, fundamentais para seu crescimento integral.

Em conclusão, a integração das tecnologias no campo da psicopedagogia oferece uma oportunidade única para transformar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é necessário enfrentar os desafios relacionados à formação dos educadores e à infraestrutura das instituições educacionais. Com um planejamento estratégico e um investimento contínuo em capacitação e infraestrutura, as tecnologias podem se tornar ferramentas poderosas na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Psicopedagogia: uma nova prática**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- CAMPOS, Maria Clara. **Educação e tecnologia: estratégias de integração**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- LIMA, João. **Tecnologias na educação: realidade aumentada e inteligência artificial**. Brasília: UnB, 2017.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2019.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRADO, Jussara. **Tecnologia na educação: um guia prático**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais na educação: uma abordagem teórica**. Brasília: UnB, 2017.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DA LUDICIDADE NO COTIDIANO EDUCACIONAL

RELEVANT CONSIDERATIONS ABOUT PLAYFULNESS IN EVERYDAY EDUCATION



SELMA BACCAN SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012) e em Matemática pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica/Institucional (2015), Formação Docente (2022), Artes Visuais (2019), Afetividade como Valor Educacional Humano (2023), A Arte de Contar Histórias (2024).

RESUMO

O presente artigo é abordar a importância acerca da ludicidade que é um processo que envolve o indivíduo a sua personalidade, e, por meio do lúdico que envolve brincadeiras e jogos, os professores têm assim, uma ferramenta indispensável de trabalho e aprendizagem de seus alunos. As atividades lúdicas possibilitam um aumento de atenção e concentração auxiliando no amadurecimento cognitivo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. No entanto, apesar das propostas existentes na área educacional, e da preocupação em mudar a maneira tradicional de lidar com os alunos, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de uma conscientização maior dos profissionais envolvidos, sendo o educador um dos principais, ou o mais importante protagonista deste processo de mudança. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Lúdico; Infantil; Escola.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the importance of playfulness, which is a process that involves the individual and his or her personality. Through playfulness, which involves games, teachers have an indispensable tool for working with and learning from their students. Playful activities increase

attention and concentration, helping cognitive maturation and, consequently, the child's development. However, despite the existing proposals in the educational field, and the concern to change the traditional way of dealing with students, it can be seen that the results are still unsatisfactory, which demonstrates the need for greater awareness among the professionals involved, with the educator being one of the main, or most important, protagonists in this process of change. The work presented here is based on reading and reflecting on the literature on the subject.

Keywords: Education; Play; Children; School.

INTRODUÇÃO

A palavra lúdico origina-se de “ludus” que tem como significado jogo. Assim, se torna possível acreditar que existe uma referência ao ato jogar apenas o divertimento com o caráter de algo “não sério”.

Entretanto, após muitos estudos, o lúdico deixou de possuir apenas essa conotação de algo não construtivo e passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano que traz juntamente com o seu universo, além do divertimento, uma ferramenta de aprendizagem.

Diversos estudiosos na área da Psicologia como Piaget e Vygotsky e, em Filosofia como Froebel e Dewey, trouxeram a atividade do brincar como algo inerente à natureza humana que também colabora para o aprendizado, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo.

Para os autores citados acima, a brincadeira e as suas implicações ultrapassam o universo do brincar espontâneo, possuindo também interferências nos âmbitos pedagógico e social, além de ser considerado como um ato de simples prazer.

E, a Ludicidade esteve presente em diversos períodos históricos, desde a Grécia clássica, Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, possuindo em cada período características e interpretações distintas sobre sua função.

No entanto, apesar da presença do lúdico nesses períodos tão antigos, entretanto apenas a partir do século XIX que o lúdico se apresentou numa perspectiva educacional.

DESENVOLVIMENTO

No início do século XIX, com o fim da revolução francesa e o surgimento de novos olhares pedagógicos, as escolas começaram a trabalhar em seu dia a dia alguns princípios práticos defendidos por Froebel e Pestalozzi.

Entretanto, foi Froebel quem iniciou os estudos para a evolução da criança através do lúdico. É através do lúdico que o jogo, compreendido como a ação de brincar, passou a fazer parte da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que a criança ao manipular materiais como bolas, cubos, brincando de montar e desmontar aprenderia as noções matemáticas como forma, tamanho e encaixe.

Sua proposta curricular para a Educação Infantil apresentava grande valorização do brinquedo e do ato de brincar.

Froebel contribuiu para a importância das brincadeiras livres e trouxe o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. Segundo Kishimoto (2001, p.14) “Froebel concebeu o brincar como atividade livre e espontânea da criança, e ao mesmo tempo referendou a necessidade de supervisão do professor para os jogos dirigidos apontando questões sempre no contexto atual”.

A aprendizagem presente no jogo relacionada a questões sociais e da vida, também estão presentes nesses estudos em que ele compreende o jogo e a brincadeira como ações que estão intimamente relacionadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdo, mas também a social, já que nela a criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores.

Assim em seus estudos sobre Froebel, Kishimoto (2001, p.74) afirma que “Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender o seu mundo e reproduzir situações da vida.”.

Representando ainda o campo filosófico Dewey (Amaral, 2008), também trouxe suas considerações sobre o lúdico, e apresentou o jogo como forma de expressar a atividade espontânea da criança, além de ter a capacidade de unir as necessidades lúdicas da infância com aquelas que serviriam para a vida em sociedade que, no seu caso, era a sociedade democrática.

Dewey (Amaral, 2008) acreditava que a vida social constituía a base do desenvolvimento infantil, e que caberia a escola proporcionar a criança esta aprendizagem da vida em sociedade.

Para Dewey (Amaral, 2008), a educação deveria se empenhar para estabelecer a comunicação entre a criança e o seu meio. Segundo o autor, o processo de comunicação entre a criança e seu meio se dá de forma satisfatória através do jogo, quando a criança começa e se habitua às regras

existentes no mesmo e, conseqüentemente, com as que irá encontrar no decorrer da sua vida na sociedade.

Dewey via a criança como ser social e a aprendizagem acontece espontaneamente com a atuação da mesma no jogo sem que seja necessário induzi-las para tal. Ele via o jogo como forma de apreensão das vivências do cotidiano.

Dessa forma em seus estudos referentes a Dewey, Amaral (2008) afirmava:

Aprender é uma necessidade orgânica, é social para a criança, porque tanto seus poderes devem ser traduzidos em seus equivalentes sociais, como o objetivo deve permitir através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica potencial da criança. (AMARAL, 2008, p.103).

Para Dewey o valor das brincadeiras se torna notório a partir do momento em que ensinam a criança a respeitar o mundo em que vivem e as suas regras.

No século XX abriu-se espaço para o crescimento da Psicologia Infantil, com através de pesquisas que estudavam e discutiam o ato de brincar e sua importância para a construção de representações na vida da criança. Pesquisas essas que foram realizadas por Piaget e Vygotsky trazendo novos pressupostos para as representações sobre o lúdico e aprendizagem infantil.

Segundo Piaget, a criança participa ativamente do seu desenvolvimento e, só depois do desenvolvimento é que surge a aprendizagem. Inicialmente, se faz necessário que a criança amadureça para que, posteriormente, a aprendizagem venha acontecer.

A maturação surge no indivíduo para que posteriormente ele possa aprender através do contato com o meio social.

Como toda aprendizagem inicia-se a partir do desenvolvimento mental, Piaget criou uma classificação de acordo com a evolução das estruturas mentais humanas e de que forma o lúdico se manifesta em cada estágio do desenvolvimento.

Segundo Piaget, os primeiros símbolos lúdicos surgem a partir do período sensório-motor (de 0 a 1/2 anos), e constituem jogos simples.

A partir do desenvolvimento dos níveis do pensamento verbal e intuitivo (dos 2 aos 6/7 anos), os jogos também vão adquirindo características mais complexas. De acordo com a evolução dos estágios do desenvolvimento, apresenta as características das estruturas dos jogos infantis classificando-os em jogos de exercício, simbólico e de regra.

No período em que a criança apresenta a idade entre 0 e 2 anos (período sensório- motor) faz parte de seu contexto lúdico os jogos de exercício, que são característicos da fase pré-verbal.

Tais jogos têm como objetivo o divertimento, caracterizando-se pela reprodução de

movimentos realizados com o próprio corpo, baseado na formação de ações espontâneas. Este tipo de jogo não possui relevância para a aprendizagem, pois a criança ainda encontra numa fase de preparação para a eclosão cognitiva.

Após o aparecimento da linguagem a criança inicia os jogos simbólicos que ocorre entre os 2 aos 6/7 anos (período pré-operatório). Nesse período a criança pode atuar com jogos de imitação ou até mesmo de ficção. A partir dessa brincadeira a criança se aproxima da sua realidade e acaba por assimilar situações nela presentes como afirma Friedman (1996, p.29): "(...) No jogo simbólico a criança se interessa pelas realidades simbolizadas, e o símbolo serve somente para evocá-las."

Assim, o jogo simbólico é a transformação de objetos em símbolos a partir da vontade da criança. Dentre as suas funções, as que se destacam são: a realização de desejos, liquidação de conflitos e a compensação. Este tipo de jogo é a principal característica do período pré-operatório.

Nesse estágio, a criança utiliza a representação de um objeto através de outro. Os conteúdos deste jogo são os objetos e as situações da vida da criança e são possíveis de serem pensados graças ao símbolo. De acordo com Friedman (1996), o símbolo pode ser considerado como a representação de um objeto ausente, ou seja, uma comparação entre o objeto dado e um imaginado, sendo o símbolo uma representação do imaginário que possui uma representação real.

Ainda no período de 6/7 anos inicia-se a fase do jogo de regras, onde se desenvolve plenamente até os 10/12 anos, período que vai do estágio pré-operatório até o operatório formal.

Nesse tipo de jogo, podem estar presentes os jogos citados anteriormente, como os jogos simbólicos ou até mesmo os jogos de exercício, mas neste momento, o jogo acontecerá de maneira coletiva e a regra será o elemento que proporcionará a organização e o andamento da brincadeira coletiva.

O jogo de regras acaba por causar uma aprendizagem de socialização, o respeito às regras e a adaptação a elas, fatos que vão ser importantes no decorrer da vida da criança e do adulto que estará por vir.

Segundo Miranda (2001.p.34), "Piaget foi um dos pesquisadores que mais destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui."



Fonte: <https://psicopedagogiainfantilsp.wordpress.com/2017/08/10/jean-piaget/>. Acesso 02 jun. 2024.

Para Piaget, ao brincar a criança externaliza traços de sua aprendizagem através da interação com atividade que está sendo desenvolvida.

Diante destes estudos feitos por Piaget, percebe-se que o jogo é intrínseco à natureza infantil e que o desenvolvimento e a complexidade do jogo em que a criança participa tem ligação direta com o seu desenvolvimento psíquico e motor, assim apresentando novas vivências a medida que avança nos seus estágios do desenvolvimento.

A criança tem o jogo como uma atividade fundamental para o aprendizado não só escolar, mas também para o conhecimento do mundo.

Vygotsky também desenvolveu estudos sobre a Ludicidade e sua relação com a aprendizagem humana. Para ele, o homem é um ser social em sua essência, e toda a sua aprendizagem vem de uma atividade interpsicológica (social e externa), para posteriormente se transformar em intrapsicológica (individual e interna), o aprendizado se dá inicialmente do meio social para depois atingir a esfera do indivíduo.



Fonte: <https://psicologiyamente.com/biografias/lev-vygotsky>. Acesso 01 jun. 2024.

O desenvolvimento da criança acontece, inicialmente, com a interação entre ela e as pessoas mais próximas. O centro dos estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil está na zona de desenvolvimento proximal - ZDP, que ele define como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Para ele, o nível de desenvolvimento denominado de real representa tudo aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, ações que já estão consolidadas pelo seu desenvolvimento.

A ZDP é caracterizada por alguns processos que estão em construção, que ainda não atingiram a maturação, mas que após serem realizadas com auxílio de alguém mais experiente poderá ser realizada de forma independente.

Por favorecer a criação desta zona, a ludicidade pode ser considerada um recurso para ser utilizado em meio às propostas pedagógicas, já que faz parte da natureza infantil podendo contribuir para o amadurecimento dos processos que estão em formação.

É quando a criança brinca e entra no mundo do faz-de-conta que essas aprendizagens se dão de maneira mais intensa. Quando as crianças brincam com situações imaginárias, existem também algumas representações de situações reais, como a sujeição de regras e comportamento que fazem parte da cultura cotidiana da criança, que acabam sendo trazidas para o jogo ainda que inconscientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Vygotsky, todas as situações vivenciadas pela criança servem de elementos para a sua imaginação. A criança observa, vive e depois combina, cria e recria as situações de sua brincadeira, fato que faz com que ela aprenda de acordo com o que conhece em seu meio.

Tanto Piaget como Vygotsky veem a criança como um ser que recria realidades e podem modificar algumas situações vividas, embora para Piaget o desenvolvimento se inicie com a maturação biológica e para Vygotsky este é proporcionado pela interação com o meio social.

O jogo também pode ser visto como uma expressão de comunicação e, para os seres humanos que já possuem suas estruturas cognitivas completamente formadas, o meio mais comum de comunicação é a linguagem verbal.

As crianças, que estão num nível de desenvolvimento cognitivo em que ainda não dispõem da linguagem para se expressar, é através das brincadeiras e dos jogos que elas acabam se comunicando, manifestando seus pensamentos e sentimentos.

As atividades lúdicas possibilitam um aumento de atenção e concentração auxiliando no amadurecimento cognitivo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança.

No entanto, apesar das propostas existentes na área educacional, e da preocupação em mudar a maneira tradicional de lidar com os alunos, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de uma conscientização maior dos profissionais envolvidos, sendo o educador um dos principais, ou o mais importante protagonista deste processo de mudança. Além disso, é necessário o trabalho conjunto com o Psicopedagogo, para que o lúdico seja mais valorizado na escola.

Assim, conclui-se que o brincar não é algo novo na vida do homem e que suas interferências positivas tanto no desenvolvimento como na aprendizagem já vem sendo estudadas há algum tempo, inclusive por Piaget e Vygotsky que trazem em seus estudos a brincadeira como elemento intrínseco à vida infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos.** Em L. S. Almeida (Ed.). Capacitar a escola para o sucesso. Vila Nova de Gaia: Edipsico, 1993.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul, 2000.

BROUGÉRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, A. M. C. e outros (org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, H. N. **O uso de jogos no ensino de Matemática**. Revista mundo Jovem. Porto Alegre: ed. da PUCRS, n.350, set. 2004.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FORTUNA, T. R. e BITTENCOURT, A. S. D. **Jogo e educação: o que pensam os educadores**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. Ed. Scipione. São Paulo, 2006.

_____. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. Ed. Scipione. São Paulo, 1997.

KAMMI, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupos na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, Campinas, 2001.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2005.

MIRANDA, S. de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MOYLES, J. R. Só brincar? **O papel do brincar na Educação Infantil**. Maria Veronese Veríssimo Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOFFS, N. A. **A Brinquedoteca na visão psicopedagógica**. Rio de Janeiro, 2001. PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Ed. WAK, 2011, PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Guanabara, Roogan, 1971.

PUGA, E. M. G. R.; SILVA, L. S. P. **A brinquedoteca na escola: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Monografia do Curso de Especialização em Arte Educação Infantil. 2008.

ROCCO, M. R. **Por que é importante brincar?** Revista Mundo Jovem. Porto Alegre:ed. da PUCRS, n.352, nov. 2004.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed.Petrópolis: Vozes. 1999

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

YAMAMOTO M. E, CARVALHO, A. **Brincar para que? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira.** Estudos de Psicologia, 2002.

O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE ROLE OF ART AND ARTISTIC EXPRESSION IN CHILD DEVELOPMENT



SELMA JORGE COSTA MIRANDA

Professora na Rede Municipal da cidade de São Paulo.

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado.

Palavras-chave: Arte; Lúdico; Brincadeira; Educação.

ABSTRACT

Art is one of the most important stages in children's school lives. In addition to literacy, we know that play is also essential for children's development and through games and play we can facilitate this process. I don't intend to say that the literacy process only happens with playfulness, but rather that the involvement of playfulness arouses more interest, enriching and favoring this process in a more peaceful and pleasurable way. By playing, children are able to interact and acquire new knowledge and experiences that are necessary for the literacy process. Educational games are enriching resources through which we seek to increase the possibilities of acquiring learning, building self-confidence and motivation in relation to the formal content to be learned. This work originated from the relevance of playfulness in the development of the literacy process with first graders. In view of this theme, I sought out authors who helped me define the main concepts involved in this study. These theoretical contributions made me reflect on and understand the concepts in question and broaden my view of the theme being addressed.

Keywords: Art; Playfulness; Play; Education.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão de que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perda de tempo em que o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra "lúdico" vem do latim *ludus* e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

O eu, o outro e o nós;

Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre eles.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

DESENVOLVIMENTO- JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos, em sua essência, podem ser vistos como manifestações complexas de sistemas linguísticos que operam dentro de contextos sociais específicos. Esses sistemas linguísticos não se restringem apenas à linguagem verbal, mas abrangem uma linguagem simbólica mais ampla, que inclui regras explícitas e implícitas, convenções culturais e interações entre os participantes.

Um aspecto fundamental dos jogos é o seu caráter estruturado por regras. As regras definem o espaço de possibilidades dentro do qual os jogadores podem interagir e competir. Essas regras podem ser formais, como as regras de um jogo de tabuleiro ou esportivo, ou informais, como as normas não escritas que regem jogos de rua ou jogos de crianças.

Além das regras formais, os jogos frequentemente envolvem um conjunto de convenções sociais que guiam o comportamento dos participantes. Por exemplo, em jogos competitivos, pode

haver expectativas sobre fair play, respeito aos adversários e cumprimento das regras estabelecidas. Essas convenções sociais não são necessariamente codificadas, mas são entendidas e compartilhadas pelos jogadores dentro de uma comunidade específica.

Outro aspecto crucial dos jogos é o seu papel como objetos culturais. Os jogos não são apenas atividades de lazer ou entretenimento; eles refletem e influenciam as dinâmicas sociais, valores e crenças de uma sociedade. Por exemplo, certos jogos tradicionais podem transmitir valores morais ou históricos importantes, enquanto jogos modernos podem refletir tendências tecnológicas ou sociais contemporâneas.

Além disso, os jogos podem ser analisados como sistemas semióticos, ou seja, como sistemas de signos e símbolos que comunicam significados. Cada elemento de um jogo - desde seus componentes físicos até suas regras e estratégias - pode ser interpretado como um signo que contribui para a experiência global do jogo.

A interação entre os jogadores também desempenha um papel crucial na dinâmica dos jogos. A comunicação entre os participantes pode ocorrer de várias formas: verbalmente, através de estratégias de jogo e mesmo por meio de linguagens corporais. Essas interações não apenas facilitam o jogo em si, mas também contribuem para a construção de relações sociais, formação de grupos e desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Os jogos, portanto, são muito mais do que simples diversões; são sistemas complexos que encapsulam elementos linguísticos, sociais, culturais e simbólicos. Eles oferecem não apenas entretenimento, mas também oportunidades para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal e expressão criativa. Ao entender os jogos dessa maneira, podemos apreciar melhor sua importância dentro das sociedades humanas e como eles continuam a evoluir e se adaptar às mudanças no mundo ao nosso redor.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. Os jogos em sala de aula têm o potencial de engajar os alunos de maneira única. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, que podem ser mais passivos, os jogos incentivam a participação ativa e colaborativa dos estudantes. Eles criam

um ambiente onde os alunos se sentem motivados a resolver problemas, tomar decisões e explorar conceitos de forma prática.

Um dos aspectos mais importantes dos jogos em sala de aula é sua capacidade de contextualizar o conhecimento. Ao invés de apenas aprender teoricamente sobre um assunto, os alunos podem experimentá-lo diretamente através de simulações, jogos de papel (role-playing games), jogos de tabuleiro educativos, entre outros formatos. Isso permite que eles vejam a aplicação prática dos conceitos estudados e entendam sua relevância no mundo real.

Os jogos podem ser adaptados para atender a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade dos alunos. Por exemplo, jogos que envolvem competição podem motivar estudantes mais competitivos, enquanto jogos cooperativos podem promover o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos.

A interação social também desempenha um papel fundamental nos jogos em sala de aula. Ao jogar, os alunos têm a oportunidade de interagir uns com os outros de maneiras que podem não ocorrer naturalmente durante uma aula tradicional. Eles precisam comunicar ideias, negociar estratégias e resolver conflitos de forma construtiva, desenvolvendo habilidades interpessoais importantes.

Os jogos podem ser utilizados para explorar uma ampla gama de habilidades e competências. Por exemplo, jogos de estratégia podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e tomada de decisão, enquanto jogos de simulação podem ensinar conceitos complexos de uma maneira acessível e prática.

Outro benefício dos jogos em sala de aula é sua capacidade de aumentar a motivação dos alunos. Quando os estudantes estão envolvidos em um jogo, eles frequentemente se sentem mais motivados a aprender e a participar ativamente das atividades propostas. Isso pode resultar em um aumento no interesse pelo assunto estudado e, conseqüentemente, em melhores resultados acadêmicos.

Os jogos podem ajudar a reduzir a ansiedade relacionada ao aprendizado, proporcionando um ambiente descontraído e divertido onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem. Os alunos podem experimentar novas abordagens e testar hipóteses sem medo de serem julgados, o que pode contribuir para um clima positivo e inclusivo na sala de aula.

Os jogos também são eficazes para promover a resolução de problemas complexos. Muitos jogos desafiam os jogadores a encontrar soluções criativas para problemas difíceis dentro de um conjunto de regras específicas. Esse tipo de desafio pode ajudar os alunos a desenvolverem

habilidades de resolução de problemas que são fundamentais não apenas na educação, mas também na vida profissional e pessoal.

Além dos benefícios cognitivos e sociais, os jogos em sala de aula também podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades emocionais e comportamentais. Por exemplo, jogos que envolvem cooperação podem ensinar empatia e compreensão mútua, enquanto jogos competitivos podem ensinar resiliência e fair play.

Jogar em sala de aula não é apenas uma forma de entretenimento educativo, mas uma ferramenta poderosa para promover interação, aprendizagem ativa e desenvolvimento holístico dos alunos. Ao integrar jogos de maneira eficaz no currículo, os educadores podem criar experiências de aprendizagem enriquecedoras que não só ensinam conceitos acadêmicos, mas também preparam os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com confiança e competência.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente durante o processo de alfabetização. Ao introduzir jogos e atividades lúdicas, os educadores podem estimular a curiosidade natural das crianças, encorajar a criatividade e promover o raciocínio lógico. Esses elementos são essenciais para um aprendizado significativo, pois permitem que os alunos explorem conceitos de maneira mais profunda e engajada.

Os jogos tornam o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente para as crianças. Em vez de simplesmente memorizar informações, os alunos podem aprender de forma ativa, experimentando e aplicando o que aprendem em situações práticas. Isso não só aumenta a motivação dos alunos, mas também melhora sua capacidade de retenção e compreensão dos conteúdos ensinados.

Para os professores, o uso de técnicas lúdicas na sala de aula representa uma oportunidade de inovação e desenvolvimento profissional. Ao incorporar jogos no currículo, os educadores podem explorar novas abordagens pedagógicas e adaptar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos. Isso pode resultar em aulas mais dinâmicas e interativas, onde tanto os educadores quanto os alunos se sentem mais engajados e motivados.

O trabalho com ludicidade não se limita apenas à alfabetização inicial. Ele pode ser aplicado em diversas áreas do currículo escolar, desde o ensino de matemática e ciências até disciplinas de humanidades e artes. Os jogos oferecem uma plataforma flexível para explorar uma variedade de conceitos e habilidades de maneira acessível e estimulante.

Um aspecto crucial da ludicidade é sua capacidade de promover uma aprendizagem holística. Os jogos frequentemente incentivam o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o crescimento pessoal e o bem-estar emocional das crianças.

O uso de jogos na educação pode ajudar a combater o desinteresse e a evasão escolar, oferecendo uma alternativa positiva e estimulante ao ambiente tradicional de sala de aula. Quando

os alunos se sentem motivados e engajados no processo de aprendizagem, eles estão mais propensos a participar ativamente das atividades escolares e a buscar conhecimento de forma autônoma.

Para os docentes, investir em estratégias de ensino baseadas na ludicidade também pode abrir novas oportunidades de carreira e desenvolvimento profissional. Cursos e capacitações voltados para o uso de jogos na educação podem não apenas enriquecer o repertório pedagógico dos professores, mas também prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula de maneira eficaz e inovadora.

Além de sua relevância educacional, a ludicidade na sala de aula também contribui para a formação de cidadãos mais criativos, críticos e colaborativos. Ao cultivar um ambiente onde o aprendizado é uma experiência dinâmica e prazerosa, os educadores estão não apenas preparando os alunos para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios e oportunidades que enfrentarão ao longo de suas vidas.

Reconhecer e valorizar o papel do lúdico na educação é essencial para promover um ensino de qualidade e significativo. Ao integrar jogos e atividades lúdicas no currículo escolar, podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, motivadores e eficazes, onde cada aluno tem a oportunidade de explorar seu potencial máximo e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas séries iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS

AGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NAS VIVÊNCIAS E NA APRENDIZAGEM

THE ORGANIZATION OF SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IMPACTS ON EXPERIENCES AND LEARNING



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

O artigo busca mostrar a relevância e a importância da organização dos espaços na educação infantil, sendo usado como importante instrumento para o desenvolvimento integral das crianças. O estudo traz justificativas sobre os cuidados que se deve tomar na organização e planejamento do ambiente nas escolas da infância facilitando assim a troca do saber. A discussão sobre a função do ambiente, mostrando fundamentação sobre a sua influência direta no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Trazendo fundamentação sobre o "ambiente educador", evidenciando que na educação infantil, o ambiente vai além de algo físico e palpável, mas este se torna um recurso ativo no processo educativo, que permite a promoção da autonomia. A obra mostra a construção da identidade infantil com o ambiente, argumentando que os espaços reflitam nas culturas e interesses das crianças auxiliando na promoção de autoestima e pertencimento. O artigo também mostra o papel dos professores como mediadores procurando a relevância a sua função na organização dos espaços a fim de garantir que as crianças tenham oportunidades ricas de interação e aprendizado.

Palavras-chave: Educação infantil; Interação; Autonomia; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The article seeks to show the relevance and importance of the organization of spaces in early childhood education, being used as an important tool for the integral development of children. The study provides justification for the care that should be taken in organizing and planning the environment in early childhood schools, thus facilitating the exchange of knowledge. It discusses the role of the environment, providing a rationale for its direct influence on children's cognitive, emotional, social and motor development. It provides a rationale for the “educating environment”, showing that in early childhood education, the environment goes beyond something physical and palpable, but becomes an active resource in the educational process, enabling the promotion of autonomy. The work shows the construction of children's identity with the environment, arguing that spaces reflect children's cultures and interests, helping to promote self-esteem and belonging. The article also shows the role of teachers as mediators, looking for the relevance of their role in organizing spaces to ensure that children have rich opportunities for interaction and learning.

Keywords: Early childhood education; Interaction; Autonomy; Development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa de ensino na vida do ser humano, por esse motivo ela se torna fundamental para o progresso humano, bem no que quer dizer na vida dos bebês e crianças pequenas, uma vez que tendo acesso uma escola da infância comprometida com o desenvolvimento, as crianças passam a ter subsídios para a construir saberes primordiais para crescimento saudável que abranja o progresso cognitivo, social, emocional e motor dos pequenos.

O artigo traz bases para se compreender que nesta fase escolar o ambiente escolar exerce um importante papel, sendo elementar para um lugar físico, mas como um importante auxiliar recurso de aprendizagem. Assim a preparação dos espaços na educação infantil acaba interferindo diretamente nas vivências que acontecem nas escolas infantis pelas crianças, possibilitando boas oportunidades de exploração, interação e descoberta promovendo autonomia e identidade.

O trabalho traz como suporte teórico autoras como Maria da Graça Souza Horn que em sua obra “Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil” esclarece que as crianças aprendem em todos os espaços da escola, sejam eles internos como externos, explicando assim as especificidades da organização dos espaços para as crianças. Também temos o aporte de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, que em sua obra “Educação Infantil: muitos olhares”, conta sobre os interesses das crianças

de zero a seis anos, apontando o também interesse dos profissionais de creche com relação as aprendizagens dessas crianças.

O trabalho também traz contribuições Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que revela que o ambiente escolar deve ser organizado de maneira a acomodar as carências físicas, emocionais e cognitivas das crianças, oportunizando ações que vão além do cuidado, transformando as ações em um amplo aprendizado. Assim, o compreender a ideia de "ambiente educador" aparece como uma ferramenta pedagógica fundamental, o que amplia nosso olhar sobre o espaço escolar nos fazendo pensar além de sua função física e se torna um parceiro ativo no processo educativo.

O artigo tem o objetivo de mostrar que o espaço físico da escola é um relevante intermediário do desenvolvimento infantil, ponderando nos valores e concepções pedagógicas que acabam sendo de interesse direto nas interações e o comportamento das crianças. Assim surge, o conceito de "ambiente educador" mostrando como um novo ponto de partida que vai além da forma como são dispostos os móveis e materiais no espaço físico, sendo o espaço sendo transformado como um parceiro pedagógico promovendo a curiosidade, a exploração e o protagonismo das crianças.

Enfim, este artigo irá explorar a relação entre a organização dos ambientes e o impacto nas vivências e aprendizagens das crianças na educação infantil. Serão apontadas o papel pedagógico do espaço, sua interferência no progresso integral das crianças trazendo a importância de se planejar intencionalmente um ambiente como parte do currículo escolar. Também, será discutida a responsabilidade do professor como um conciliador desse processo, mostrando a necessidade de uma aproximação sensível quando se organiza espaços, pensando numa forma de garantir que bebês e crianças tenham oportunidades ricas de interação, exploração e construção de conhecimento.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do espaço e do ambiente na educação infantil tem uma importante função no desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas que integram o chão das escolas de educação infantil, desempenhando assim um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Quando os espaços são cuidadosamente organizados, é possível que se promova experiências que extrapolam a simples transmissão de conhecimento, o que acaba favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Horn (2017 p. 17) explica que,

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço

como parte integrante do currículo escolar e com parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo.

A autora explica a importância do espaço na educação infantil, dando relevância sobre este não ser apenas um pano de fundo para meras atividades, mas um importante elemento que reflete as concepções de. A forma como o ambiente é disposto pensando na distribuição dos móveis, brinquedos e os materiais, mostra como as diferentes concepções influencia diretamente as interações e suas experiências.

A educação infantil a primeira etapa da educação tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança, levando em suas considerações suas especificidades e necessidades, sejam elas físicas, emocionais, cognitivas e sociais. A promoção do desenvolvimento infantil acontece através das experiências educativas que tem como intuito respeitar e estimular a curiosidade natural das crianças, permitindo que estas possam explorar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) caracteriza a esta etapa de ensino como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Relacionando o objetivo da Educação Infantil como a importância dos espaços observamos que a organização do ambiente nos espaços das instituições destinadas a infância precisa ser organizada com intencionalidade, a fim de se atender às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como se trata de um espaço institucional, este deve ser pensado de maneira a promover o bem-estar, o cuidado, e a educação, respeitando as características e especificidades de bebês e crianças.

Uma ideia que está atrelado ao espaço educador da educação infantil é o ambiente também ser um educador. Este conceito pretende que o ambiente não seja visto apenas como um espaço físico, mas como um componente ativo no processo de educar e cuidar, capaz de influenciar as interações e o comportamento das crianças. O ambiente quando bem-organizado, com materiais acessíveis e diversificados, convida as crianças a explorar, experimentar e construir seu próprio conhecimento de forma autônoma. Segundo Horn (2020 p. 24),

[...] o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. Por sua vez, as ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço.

Quando o espaço é pensado de maneira a ofertar uma variedade de estímulos sensoriais, além de texturas, cores, formas e sons, elementos estes que tem como intuito incentivar a curiosidade natural dos bebês e crianças pequenas, possibilitando que os pequenos aprendam brincando e trazendo significados em todas as suas ações.

É importante que o ambiente na educação infantil seja pensado como um espaço que comunica, interage e ensina. Ele não é um cenário onde ocorrem as crianças podem apenas brincar, mas é um componente que pode levar diretamente a forma como as crianças aprendem e interagem. Um ambiente bem projetado, organizado e adaptável pode servir como uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade, a exploração e a autonomia das crianças. Ao oferecer um ambiente que convide à descoberta, os educadores podem promover uma aprendizagem ativa, onde as crianças se tornam protagonistas de suas próprias experiências. Horn (2017 p. 24) diz que,

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo.

A autora nos leva a compreensão de que ao contrário de ser vista como alguém que apenas recebe, passamos a entender a criança é como um ser que capaz de aprender através das convivências do cotidiano o ambiente e com que acontece outras pessoas, como colegas e professores.

A interação com o meio e com outros parceiros permite que existam oportunidades para que a criança participe de forma ativa de sua aprendizagem, ser curiosa e explorando o mundo ao seu redor fazem parte do processo, a criança recebe, constrói, e faz com que suas experiências, reflexões e descobertas a colocam como protagonista dos seus saberes.

A apresentação de um ambiente rico em materiais diversificados e acessíveis, como blocos de construção, livros, instrumentos musicais e materiais artísticos, estimulam as crianças a se envolverem em atividades criativas e investigativas. A disponibilização destes materiais de forma que seja intencional faz com que as crianças possam se interessar nas diferentes áreas do conhecimento. Quando o ambiente permite que as crianças possam escolher e manipular os materiais conforme o seu interesse, isso acontece através da autonomia que lhe é proporcionado, possibilitando assim que as crianças também desenvolvam habilidades críticas para a aprendizagem ao longo da vida, já as preparando para as demais etapas do ensino básico brasileiro.

O AMBIENTE E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

O ambiente educacional tem como função construção da identidade dos bebês e crianças. O espaço é pensado de forma a refletir em suas culturas, seus interesses suas experiências, se tornando um local onde elas possam se sentir representadas e valorizadas. Assim o ambiente tem que ser pensado de forma que as ações das crianças apareçam, a construção de painéis com trabalhos feitos pelas crianças, fotografias de suas atividades diárias e a incorporação de objetos culturais, auxiliando assim na construção do senso de pertencimento e identidade.

De acordo com Oliveira (2010 p. 119)

Levando em considerações, é altamente recomendado que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível, participar nas decisões sobre a organização do mesmo.

Um ambiente transformado e pensado no atendimento a primeira infância é capaz de ensinar e promover autoestima, fazendo com que as crianças consigam se reconhecerem como indivíduos únicos. Quando os pensamentos e as contribuições das crianças são refletidos no ambiente, elas compreendem que suas ações têm valor, o que fortalece a autoconfiança e permite o envolvimento de forma positiva processo de ensino e aprendizagem.

A preparação do espaço tem como intuito possibilitar a autonomia das crianças, sendo parte chave da identidade. Permitir que as crianças tenham a liberdade de escolher suas vivências, ter acesso a materialidades por conta própria e organizar suas ações de maneira que lhe agrade, sendo assim ter acesso a autonomia e a responsabilidade. Essas experiências auxiliam as crianças a se verem como pessoas aptas e independentes, sendo primordial para o desenvolvimento de uma identidade segura e confiante.

Construir uma infância onde crianças consigam construir a sua identidade de maneira ativa, sendo assim os protagonistas de suas histórias, permitem que estes construam oportunidades para se envolverem em vivências que lhes permitam expressar suas preferências, sentimentos e pensamentos

AS INTERAÇÕES QUE SE CONSTROEM NOS ESPAÇOS INFANTIS

A formação da identidade social é um processo complexo e plural que tem o seu início na infância e se aprimora ao longo da vida. Enquanto vive sua infância no ambiente educacional da infância, as crianças vivem interações com seus pares educadores. Essa identidade faz com que as crianças percebam a sua forma de estabelecer relação com o outro além de conseguir compreender o seu lugar na sociedade. O ambiente escolar é um dos primeiros espaços de socialização fora do núcleo familiar, que a criança tem acesso e assim passa a ser um cenário primordial para o desenvolvimento dessa identidade. Oliveira (2010 p. 49) explica que,

Na instituição de educação infantil, a perspectiva sociointeracionista requer que atribua não somente um papel ao adulto/ profissional de educação, mas também um respectivo papel a criança/ educanda, bem como que os conhecimentos presentes nas interações sejam analisados levando se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

Para as crianças o ambiente escolar é uma parte do mundo a fora do mundo familiar deles, onde as crianças aprendem, por meio de interações diárias, a viver as complexidades das relações humanas. Nesse lugar, os pequenos têm acesso aos seus pares, professores e outras figuras importantes que acabam influenciando diretamente a sua maneira de ser. As interações que acontecem no âmbito escolar são primordiais para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos, todas essas ações acabam sendo importantes para a formação de uma identidade social positiva. Horn (2017 p. 20) explica que,

[...] ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, aprendem por meio da própria interação e imitação. Portanto, a forma como organizamos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.

Um ambiente escolar preocupado em possibilitar momentos que envolvam a colaboração, como, incentivar que as crianças trabalhem juntas em vivências e projetos, permitindo assim um crescimento em habilidades como o trabalho em equipe e a escuta atenta, além de se considerar diferentes pontos de vista. particularidades estas que são primordiais para que as crianças consigam se ver como parte de uma comunidade maior, onde suas ações e decisões tenham efeito sobre os outros. A participação em vivências coletivas faz com que as crianças comecem a internalizar normas sociais e a entender a importância de valores como o respeito mútuo e a responsabilidade coletiva.

Além de possibilitar a construção de uma identidade positiva, um ambiente pensado na infância é um aliado para uma ponte de interações sociais, que desempenham uma importante função na formação da identidade das crianças. As interações construídas nos espaços escolares, seja com criança ou adultos no ambiente escolar trazem importantes contribuições para a construção de uma identidade social, ou seja, como as crianças se veem em relação aos outros, promovendo assim colaboração e o respeito mútuo

Oportunizar experiências que permitem que as crianças possam compartilhar, cooperar e resolver conflitos no ambiente escolar é uma importante ferramenta para trabalhar o desenvolvimento da identidade social. Quando as crianças passam por situações em que lidar com as diferenças, respeitar as opiniões dos outros e o trabalho em grupo são ações sempre presentes no cotidiano escolar, as crianças conseguem vivenciar experiências de como conviver em comunidade, fazendo

com que momentos como estes façam se tornem oportunidades de interações com colegas de diferentes etnias, esferas sociais e culturas, o que enriquece sua compreensão de si mesmas e dos outros. Oliveira (2010 p. 120) explica que, “A oportunidade para explorar ambientes ricos e variados geralmente está associada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. As características de responsividade, complexidade e variedade dos objetos inanimados têm sido relacionadas ao desenvolvimento”.

Assim a autora confirma a ideia de que as crianças ao integrar a um ambiente pensado no seu desenvolvimento, eles têm a oportunidade de ter acesso a uma estímulos múltiplos.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores ocupam um importante papel pois estes agem ativamente na mediação dessas interações, garantindo que o ambiente a se oferecer seja seguro e acolhedor para todos a organização de um espaço onde cada criança se sinta valorizada e respeitada, professores passam a ser essenciais na construção de sujeitos preocupados com a construção de uma identidade social baseada em valores como empatia, respeito e cooperação.

De acordo com Oliveira (2010 p. 127),

[...] é necessário salientar que os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente fornecido pelos adultos de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis.

A autora nos faz refletir que mesmo quando o ambiente é organizado de forma a possibilitar um leque de novas informações e autonomia para as crianças, o adulto acaba influenciando as ações das crianças. Nos levando a reflexão de que o espaço na educação infantil muitas vezes não é neutro, as considerações, expectativas e objetivos dos adultos, influenciam os valores culturais e estas escolhas acabam por direcionar o desenvolvimento e as atitudes das crianças.

O ambiente educativo, quando bem estruturado, possibilita as crianças o acesso a um espaço de exploração que lhes permitem serem protagonistas da construção dos seus saberes de maneira autônoma. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, aquele que pensa e observa para organizar um espaço rico em possibilidades, organizando de uma forma que favoreça as interações, dando significado ao meio físico e social. Segundo a teoria de Vygotsky, o aprendizado ocorre através da interação entre sujeito e ambiente, quando o adulto consegue ser o mediador do conhecimento, ele possibilita ressaltar a importância do professor em oportunizar momentos para que essas interações ocorram. Horn (2017 p. 19) conta que,

Nos aportes de Wallon (1989) e Vygotsky (1984), a legitimidade teórica necessária. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, ambos os

teóricos relacionam a afetividade, a linguagem e a cognição às práticas sociais quando discutem a psicologia humana no seu enfoque psicológico. Segundo eles, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo, o que nos remete a pensar que, a imperícia e total dependência de outros seres humanos, os bebês percorrem uma fascinante e desafiadora trajetória, que não transcorre de forma linear. Ao contrário é um percurso carregado de emoções, desafio e conquistas que avançam, retrocedem, alargam-se e estreitam-se conforme as mediações, as influências e a rede de relacionamentos que se estabelecem em torno dessa criança.

A autora enfatiza que as ideias de Wallon e Vygotsky mostram que o meio social é o princípio do desenvolvimento humano. A trajetória do desenvolvimento infantil é repleta de desafios, avanços, retrocessos e conquistas, dá atenção e respeitar as interações e relações que bebês e crianças pequenas é o caminho para

Ao organizar os espaços, o professor deve considerar aspectos como a disposição dos móveis, a acessibilidade aos materiais pedagógicos e o fluxo de movimentação das crianças. Um ambiente que convida à exploração e à manipulação de objetos fomenta a curiosidade e o aprendizado ativo. Assim, ao escolher cuidadosamente onde e como os recursos estarão dispostos, o professor cria um ambiente propício para que as crianças construam seus próprios significados a partir de experiências concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo mostrou que a organização dos ambientes na educação infantil ocupa uma importante função central no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças pequenas, mudar o conceito do espaço físico e transformá-lo num parceiro pedagógico é o que concluímos com este estudo. Segundo as discussões apresentadas, ficou claro que o ambiente escolar planejado e pensado para crianças pequenas, vai além e um lugar de conformidade para a promoção de atividades educativas. Quando o ambiente é planejado propositadamente fica apto para se promover vivências significativas, contribuindo para ações sociais que apoiem o desenvolvimento pleno de crianças pequenas.

Entender que o espaço físico se torna um ambiente educador quando ele é pensado e organizado de maneira estética e bem cuidado, a fim de se tornar uma estratégia pedagógica, dialogando com as precisões e interesses das crianças. Por meio de um ponto de vista afetivo, que leva em conta as particularidades de cada criança, o ambiente possibilita que às crianças tenham acesso a exploração livre, consigam pensar em resolução de problemas e a construção de conhecimento, fazendo com que os pequenos sejam os detentores ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Além de se pensar na diversidade cultural e as vivências das crianças, o ambiente escolar é de se tornar um lugar de inclusão e respeito às diferentes identidades. A diferença dos espaços, o

reconhecimento das produções infantis e a presença de elementos culturais significativos contribuem para fortalecer o senso de pertencimento das crianças promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

O artigo também mostrou a importância da ação do professor como um mediador entre as crianças, as aprendizagens e a organização do espaço, mostrando a relevância do educador nesse processo. Assim o professor é responsável por garantir que o ambiente seja acessível, seguro e desafiador, possibilitando novas perspectivas de aprendizagens que oportunizam as um desenvolvimento pleno. Intervir nas interações existentes entre as crianças e o ambiente requer do professor um comportamento observador e sensível, que seja capaz de identificar as demandas do grupo e organizando o espaço de acordo com as necessidades.

Enfim, concluímos que a organização do ambiente na educação infantil deve ser pensada para além de um apenas cuidar, no entanto devemos pensar como parte importante do currículo e da proposta pedagógica. Pensar em ambientes planejados, que atenda as especificidades das crianças atendidas em suas múltiplas formas de expressão, assim a educação infantil contribui para a formação de indivíduos autônomos, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS

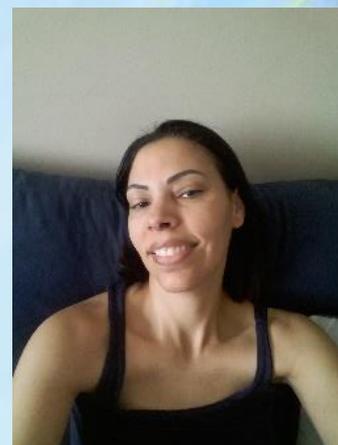
Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Horn. Maria da Graça Souza. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.

Oliveira. Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

“MEMÓRIAS DE CIBELE” UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“CIBELE'S MEMORIES” A TOOL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT



SILVIA MARIA VENANCIO DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo USP (2004); Especialização em espanhol em Língua Estrangeira: metodologia de ensino de espanhol pela Universidade de Brasília UNB (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Paulo Prado, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Elizabeth Silva de Araújo.

RESUMO

"Memórias de Cibele" é um livro que analisa temas de identidade, memória e modificação pessoal. A narrativa, centrada na personagem principal, Cibele, conta a sua trajetória que examina o próprio íntimo, os sentimentos, as reações à medida que ela reconsidera momentos importantes do seu passado. Por intermédio de memórias segmentadas e reflexões intensas, para compreender as complexidades das relações humanas. Este artigo vasculhará como o autor usa uma linguagem poética e detalhada para formar uma narrativa rica e emocionalmente reflexiva. Além disso, o artigo verificará a relevância do livro "Memórias de Cibele" no contexto de uma contribuição significativa para a Educação por mostrar um olhar legítimo e prático sobre o dia a dia e os desafios enfrentados por professores que lidam diretamente com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo uma ferramenta inspiradora.

Palavras-chave: Educação; Prática Docente; Memórias.

SUMMARY

“Cibele's Memoirs” is a book that analyzes themes of identity, memory and personal change. The narrative, centered on the main character, Cibele, tells the story of her journey, examining her inner self, her feelings and her reactions as she reconsiders important moments from her past. Through segmented memories and intense reflections, to understand the complexities of human relationships. This article will look at how the author uses poetic and detailed language to form a rich and emotionally reflective narrative. In addition, the article will verify the relevance of the book “Cibele's Memories” in the context of a significant contribution to Education by showing a legitimate and practical look at the daily life and challenges faced by teachers who deal directly with students in Early Childhood Education and Elementary School, being an inspiring tool.

Keywords: Education; Teaching Practice; Memories.

INTRODUÇÃO

Através de entrevistas a uma professora que atuou com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental está presente em formato de relato oral no livro *“Memórias de Cibele”*.

A autora tem habilidade narrativa que encanta e cativa, e mostra uma perspectiva reflexiva para a autodescoberta e as complexidades do crescimento pessoal. O livro que se destaca pela sua profundidade das emoções e pelo retrato verdadeiro da vida de uma jovem educadora.

Com a história de Cibele, os leitores podem analisar questões relacionadas à formação de identidade, à luta contra contrariedades e à busca de um lugar no mundo, assuntos que são extremamente relevantes para adolescentes e jovens adultos. Assim para a educação, *“Memórias de Cibele”* traz reflexões importantes. A obra versa sobre temas globais como identidade, resiliência e resistência, promovendo uma rica fonte de discussão e reflexão.

“Memórias de Cibele” pode ser usado como uma ferramenta para possibilitar a empatia e a compreensão entre os alunos. Ao aprofundarem nas experiências de Cibele, os estudantes têm a oportunidade de olhar o mundo a partir de uma perspectiva distinta, o que pode ajudar a desenvolver respeito e uma maior sensibilidade pelas diversas experiências de vida que existem.

O livro pode ser importante também para o desenvolvimento das habilidades de leitura e análise literária. A estrutura narrativa e a linguagem poética do livro oferecem uma ótima base para atividades de análise textual, interpretação e crítica literária, elementos essenciais no currículo de literatura, mas contribui essencialmente para a formação de pessoas mais conscientes, preparados e empáticos para encarar os desafios do percurso da vida.

DESENVOLVIMENTO

A partir de suas memórias, o livro *"Memórias de Cibele"* vislumbra-se a trajetória vivida por uma menina, que teve uma infância plena no sentido de ter uma rede de relações enriquecedora tanto do ponto de vista do capital cultural agregado quanto do afetivo. Sua rede de relações era formada por uma família ampliada, vizinhos, amigos e professores. Outra característica que possibilitou uma infância singular se deu por viver numa época em que não havia tanto consumismo e num espaço de cidade de interior onde lhe era permitido brincar livremente de dia e de noite e ter autonomia para circular pelo entorno sozinha ou acompanhada por crianças da mesma faixa etária.

O livro *"Memórias de Cibele"* é uma contribuição valiosa para a Educação por diversas razões. Primeiramente, ele oferece uma perspectiva genuína e prática sobre a rotina e os desafios enfrentados por educadores que trabalham diretamente com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao compartilhar suas experiências, Cibele não apenas destaca as dificuldades, mas também celebra as conquistas e momentos de superação, mostrando o impacto positivo que a dedicação e o carinho podem ter no desenvolvimento das crianças.

Além disso, o livro serve como um recurso inspirador para novos educadores, proporcionando exemplos reais de práticas pedagógicas eficazes e estratégias para lidar com situações adversas. A narrativa pessoal de Cibele humaniza a profissão docente, lembrando aos leitores da importância do vínculo afetivo entre professor e aluno, e da capacidade transformadora da educação.

"Memórias de Cibele" também contribui para a valorização dos profissionais da educação, frequentemente subestimados e pouco reconhecidos. Ao dar voz a uma educadora experiente, o livro destaca a relevância do trabalho desses profissionais e a necessidade de apoio e reconhecimento para que possam continuar a desempenhar seu papel crucial na formação de futuras gerações.

O relato no livro acompanha a trajetória da constituição da educadora até a idade adulta. Por lecionar em várias ocasiões em escolas da periferia ou rurais e até numa colônia para filhos de funcionários teve que se dedicar a práticas singulares e adaptar sua metodologia de ensino à realidade dos alunos. Revelou também seu rumo acadêmico em espaços privilegiados de Educação (UNESP e USP) e narrou aspectos relevantes de sua vida pessoal e afetiva.

A narrativa da educadora ressaltou a importância do espaço, pois ele propicia inúmeras possibilidades de práticas para as crianças. Não se trata, no entanto, de um espaço bonito e bem-acabado, mas de um ambiente que acolhe as crianças e possibilita a ampliação de seus movimentos corporais, brincadeiras, fantasia e criação. Ressalta ainda a relevância da exploração do entorno, ou seja, da experiência extraclasse.

Relacionando as experiências de Cibele a minha própria, assevero que mesmo em espaços excepcionais como a Creche Central da USP podemos ver crianças pouco estimuladas. Deparei-me, no estágio de disciplina de Educação Infantil, com uma menina de dois anos que ficava a maior parte

do tempo sentava e só queria colo. Comecei a sugerir brincadeiras em que as crianças tinham que se equilibrar nas muretinhas do pátio, pular a janela da casinha e brincar de bambolê. Foi possível observar crianças que realizavam estas atividades com muita destreza. A menina que era mais sedentária apresentou muita dificuldade, mas nenhuma vez se recusou a participar. Creio que é fundamental a presença constante do educador nas brincadeiras com as crianças interagindo com as mesmas e observando as variadas ações surgidas para direcionar novos planejamentos.

Outra questão fundamental que Cibele enfatiza é a escuta da criança. Em geral, os educadores pensam no que ensinaram ou deixaram de ensinar às crianças, mas bem pouco, no que aprenderam com elas. Centram-se em si mesmos e não nelas. Otto Lara Resende, na crônica “*Vista cansada*”, diz que “*Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo*”. Além de não as ouvir, muitas vezes, os educadores passam rapidamente os olhos pelas linhas de seus desenhos. Ao invés de ver o desenho como uma atividade expressiva, utilizam-no como um instrumento de avaliação para classificá-los.

Pode-se entrever que o percurso de “êxito” da educadora provavelmente é fomentado por ela pertencer à classe média. Isto possibilita que ela circule por inúmeros espaços, que tenha uma rede de relações sociais com os integrantes de seu grupo social e se dedique a atividades culturais valorizadas pela classe dominante. Se analisarmos Cibele segundo Bourdieu em “*Os três estados do capital cultural, e o capital social*” observamos que ela agrega um bom volume de capital social. Extraíse de suas falas exemplos das três formas de capital cultural: o incorporado (maneira de falar da família, gosto por leitura e estudar); o objetivado (livros, discos) e o institucionalizado (certificado escolar, diploma). Também se infere que ela possui capital econômico, pois sua família morava numa boa casa própria e seu pai era dono de um cartório. Esses valores vão sendo acumulados e montam um jeito de ser e de pensar, que a distingue dos demais grupos sociais.

Cibele conta também que na infância brincava com a filha da lavadeira e com o menino pobre que vendia pirulitos e que eles estudavam na mesma escola, que ela considerava boa. Porém nada mais diz sobre o destino dessas duas crianças. Pergunto-me: Elas acompanhavam tão bem a escola quanto Cibele? Seguiram os demais níveis de ensino? Elas também achavam a escola boa? De acordo com Bourdieu, em “*A escola conservadora – as desigualdades frente à escola e à cultura*”, os pais das crianças da classe popular abdicam de encaminhá-las ao ensino secundário, primeiramente, por conta do custo. As próprias crianças também não ambicionam seguir os estudos, pois ambos percebem que a escola não lhes provê uma oportunidade real de ascensão social. Já a pequena burguesia anui mais docilmente aos valores escolares, visto que a escola lhe assinala uma possibilidade de ascensão. As crianças das classes populares têm dupla desvantagem: faltam-lhes oportunidades de se apropriar da cultura e orientação para adquiri-la. Já as famílias das crianças da classe média repassam a elas incentivos ao esforço escolar, atrelando-os a expectativa de ascensão social, equilibra-se assim, a escassez cultural com a vontade de aquisição de cultura.

Percebe-se ainda que Cibele adquiriu um senso prático, porque teve oportunidade para desenvolver certas disposições culturais e corporais como a dança, os passos de baliza, jogos e brincadeiras de rua, assistiu a filmes no cinema, ouviu muitas músicas, aprendeu corte e costura etc.

Em determinado trecho, Cibele fala das aulas chatas de História, mas que na ocasião em que a professora mostrava uma figurinha ou um pequeno objeto isto motivava sua imaginação. COOPER (2006) afirma que as crianças ao se relacionarem com os objetos do passado constituem relações que as levam a conceber o que os homens do passado sentiam e pensavam ao usar determinado objeto. A vivência de Cibele corrobora a importância de o professor do ensino fundamental ao lecionar História saiba que as crianças têm dificuldade na compreensão das sequências, durações, simultaneidade dos acontecimentos e das localizações espaciais. E que a característica abstrata dos conhecimentos históricos é também outro complicador, pois requer que a criança imagine um passado, que não existe mais efetivamente.

Segundo Cibele, as crianças devem conceber as brincadeiras e decidir conjuntamente o que vão fazer. A professora organiza os conflitos e diz que há coisas que não se admitem como agressividade e violência. Ela também reforça a ideia de que as crianças com deficiência física e intelectual devem conviver com as demais. Creio igualmente que o convívio com as diferenças pode transformar formas de agir e de atuar, que se conservariam entre iguais. Porém, o educador deve mediar os conflitos, gerar discussões e reflexões e não naturalizá-los. A experiência que tive, por meio do estágio em aulas de Educação Física, no ensino fundamental I no segundo semestre de 2014, revelou que ainda é frequente que a criança obesa, as meninas e os menos habilidosos não tenham espaço e não sejam aceitos pelos colegas. Já uma criança com deficiência intelectual da turma do 1º ano tinha certa rede de relações com os colegas da turma e isto mostra certo avanço. Huizinga em *Homo Ludens* diz:

“[...] uma verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceites [...]. Observa-se que a brincadeira tanto pode fazer emergir a separação como tem potencial para abrandar a distinção preconceituosa ou discriminatória. É também pela brincadeira que questões como a atenção, a memória, a imaginação e a imitação, além da socialização são elaboradas. O brincar, portanto, é uma das ações essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade”. (HUIZINGA, 2008, p.10).

A educadora conta que em sua infância se brincava muito, embora fossem poucos os brinquedos comprados. As crianças brincavam com caixas, latinhas e com as inúmeras possibilidades que seu próprio corpo lhes proporcionava. Hoje, se oferecem muitos brinquedos estereotipados às crianças. Vianna e Finco (2009) diz que os brinquedos oferecidos às crianças estão

impregnados de intenções, que revelam o intuito de moldar seus comportamentos segundo um modelo de conduta único para a menina e para o menino. Tais expectativas são explicadas pelas diferenças biológicas e acabam por proporcionar experiências corporais distintas e demarcando-lhes os corpos infantis. É necessário, portanto, que promovamos discussões com as crianças sobre o que subjaz de determinados brinquedos.

É imprescindível que se fomente momentos de contação de histórias e que se cantem músicas, sobretudo para as crianças das classes desfavorecidas, visto que elas não têm acesso à cultura aristocrática exigida pela escola. Segundo Bourdieu (1998), o componente essencial da herança cultural é comunicado de forma osmótica, sem esforço ou sistematização. Isso faz com que as competências adquiridas pelas classes cultas sejam interpretadas como algo natural, visto que, não resulta de um processo de uma instrução.

No início do relato, Cibebe se apresenta com um corpo com contornos de um grupo que a insere na classe média, poupada dos afazeres domésticos e circulando em festas com as meninas da *society*. Mas como professora da periferia e das classes desfavorecidas seu corpo acaba por ganhar outros contornos, passa a ter que cozinhar, tirar água do poço e carregar as galinhas dadas como presente em reconhecimento a seu trabalho e afeto. Divisa-se a partir deste trecho que a distinção corporal dos grupos não é algo natural, mas fruto da divisão do trabalho numa sociedade injusta e desigual.

[...] a educação física promove uma pedagogia que tem como principal objetivo considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar e , por conseguinte, as diferenças existentes entre alunos para fazer delas e dos conhecimentos da cultura – construídas fora dos muros escolares por meio da família, comunidade , igreja, clube, televisão etc. , e do que apreendem nos momentos extraclasse, como entrada, intervalos e saída - condições de igualdade no lugar de critérios para justificar discriminações e preconceitos [...] (NEIRA, 2010, p 8).

O relato de Cibebe e em certa medida se relaciona com a minha experiência pessoal na educação. Infere-se na necessidade de se refletir e questionar, as verdades e crenças, como por exemplo, a de que há uma única cultura. E de se estar ciente de que os espaços são matrizes produtoras, difusoras e reprodutoras de valores, e que cada grupo social tem sua bagagem e repertório cultural.

Utilizar o livro "*Memórias de Cibebe*" na prática escolar pode ser uma excelente maneira de enriquecer sua abordagem pedagógica e inspirar atuação como educador. Assim, temos algumas sugestões de como incorporar o conteúdo do livro na prática docente.

Recorrer as histórias e experiências compartilhadas por Cibebe como um ponto de partida para refletir sobre a própria prática docente. Identificar situações semelhantes às descritas no livro e pensar em como pode aplicar as estratégias e soluções encontradas por Cibebe em seu contexto.

Organizar grupos de estudo ou discussões com outros educadores da escola, utilizando o livro como base. Esses encontros podem ser uma oportunidade para trocar experiências, debater desafios comuns e compartilhar boas práticas inspiradas pelas memórias de Cibebe.

Inspirar nas abordagens pedagógicas e atividades descritas no livro para planejar as próprias aulas. Considerar como Cibebe envolveu seus alunos e adaptou seu ensino às necessidades específicas deles, e tentar implementar algumas dessas ideias em suas aulas.

A conexão emocional que Cibebe desenvolveu com seus alunos é um aspecto central do livro. Usar isso como um lembrete da importância de construir relacionamentos fortes e de confiança com os estudantes, dedicando tempo para conhecê-los e entender suas individualidades.

Compartilhar trechos do livro com os alunos, quando apropriado, para motivá-los e mostrar exemplos de superação e aprendizado. As histórias de Cibebe podem servir como inspiração tanto para o educador quanto para os alunos.

Criar projetos ou atividades baseadas nas experiências descritas no livro. Por exemplo, pedir aos alunos para entrevistarem familiares ou membros da comunidade sobre as memórias escolares, criando um paralelo com as histórias de Cibebe e incentivando a valorização da educação.

Se trabalhar com a formação de futuros professores, usar o livro como material de estudo. As memórias de Cibebe podem proporcionar uma visão realista e inspiradora da profissão, preparando os novos educadores para os desafios e recompensas do ensino.

Ao integrar "Memórias de Cibebe" em a prática escolar, não apenas aprimora as próprias habilidades pedagógicas, como contribui para a criação de um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro "*Memórias de Cibebe*" traz muitos benefícios à educação e aos educadores. Ele fornece uma perspectiva histórica e prática sobre as experiências do dia a dia dos professores, trazendo informações importantes sobre como enfrentar desafios e celebrar conquistas em ambientes escolares. A narrativa pessoal de Cibebe humaniza a profissão docente, enfatiza a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno e demonstra o impacto transformador da educação. Além disso, fornece um recurso inspirador para educadores em todos os níveis de carreira. Os novos professores podem encontrar orientação prática e motivação, enquanto os educadores experientes podem refletir sobre a sua própria prática e procurar a melhoria contínua. O livro também promove a valorização dos profissionais da educação, mostrando a necessidade de reconhecimento e apoio para que possam desempenhar um papel fundamental na educação das gerações futuras.

Ao incorporar as lições e experiências compartilhadas pela personagem Cibebe em sua própria prática, os educadores podem criar um ambiente de ensino mais eficaz, acolhedor e inspirador para seus alunos. Em última análise, "Memórias de Cibebe" não é apenas uma homenagem a uma

educadora dedicada, mas também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os que se dedicam à nobre arte de educar.

REFERÊNCIAS

-BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora – as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. Ed. Vozes, 1998.

-BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural, e o capital Social, in Escritos de Bourdieu, org. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. Ed. Vozes, 1998.

-COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista, Curitiba, p. 171-190, 2006. Número Especial: Dossiê-Educação Histórica.

-HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

-NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da Cultura Corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

-KONDRATIUK, Carolina Chagas. Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013.

-VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, n.33, Campinas/SP, jul. /dez.2009.

RENASCENTISMO: RENASCIMENTO CULTURAL, INTELLECTUAL E EDUCACIONAL RENAISSANCE: CULTURAL, INTELLECTUAL AND EDUCATIONAL RENAISSANCE



SIMONE DE FÁTIMA SANGUINETE DA SILVA

Graduação em pedagogia pela universidade Uninove ano de conclusão 2009.

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas quanto ao ensino do Renascimento enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos históricos. O objetivo deste trabalho é analisar a importância do Renascimento na construção e influência cultural e intelectual, especificamente nas relações voltadas às discussões e significações no Brasil. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. O legado do Renascimento é evidente até hoje, refletindo-se na ênfase contemporânea na educação, no valor do indivíduo e na busca incessante pelo conhecimento e pela beleza. Este movimento não apenas marcou o fim da Idade Média, mas também estabeleceu as bases para o desenvolvimento da modernidade.

Palavras-chave: Renascimento; Educação; História Mundial.

ABSTRACT

THIS WORK AIMS TO PRESENT STRATEGIC POSSIBILITIES REGARDING THE TEACHING OF THE RENAISSANCE AS A PROPOSAL BASED ON LOGIC AND REPRESENTATIONS, AS WELL AS HISTORICAL ASPECTS. THE OBJECTIVE OF THIS WORK IS TO ANALYZE THE IMPORTANCE OF THE RENAISSANCE IN THE CONSTRUCTION AND CULTURAL AND INTELLECTUAL INFLUENCE, SPECIFICALLY IN RELATIONS TO DISCUSSIONS AND MEANINGS IN BRAZIL. THE METHODS USED WERE QUALITATIVE. ITS PROCEDURAL DESCRIPTION IS BIBLIOGRAPHICAL. THE LEGACY OF THE RENAISSANCE IS STILL EVIDENT TODAY, REFLECTED IN THE CONTEMPORARY EMPHASIS ON EDUCATION, THE VALUE OF THE INDIVIDUAL AND THE RELENTLESS PURSUIT OF KNOWLEDGE AND BEAUTY. THIS MOVEMENT NOT ONLY MARKED THE END OF THE MIDDLE AGES, BUT ALSO LAID THE FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MODERNITY.

KEYWORDS: RENAISSANCE; EDUCATION; WORLD HISTORY.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas quanto ao ensino do Renascimento enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos históricos. O objetivo deste trabalho é analisar a importância do Renascimento na construção e influência cultural e intelectual, especificamente nas relações voltadas às discussões e significações no Brasil. 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 Renascimento, Iluminismo, História Mundial. 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

O Renascimento, também conhecido como Renascentismo, foi um movimento cultural, artístico e intelectual que teve início na Itália no final do século XIV e se espalhou pela Europa até o século XVII. Este período marcou uma transição significativa entre a Idade Média e a Idade Moderna, caracterizando-se por um renascimento do interesse pelas culturas clássicas greco-romanas e um florescimento das artes, ciências e humanidades.

Sendo assim, as raízes do Renascimento podem ser traçadas até a Itália do século XIV, onde a prosperidade econômica e a estabilidade política de cidades-estados como Florença, Veneza e Roma criaram um ambiente propício para a inovação cultural e intelectual (BURCKHARDT, 1990). A redescoberta dos textos clássicos gregos e romanos, graças à tradução e ao estudo por parte de estudiosos humanistas, fomentou uma nova apreciação pelas ideias e valores da antiguidade. Este movimento humanista enfatizava a dignidade e o potencial do ser humano, contrastando com a visão mais teocêntrica e austera da Idade Média (GARIN, 1965).

Desta maneira, o Renascimento trouxe uma revolução nas artes, com artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael alcançando novos patamares de realismo e expressão. O uso da perspectiva linear, o estudo da anatomia humana e a exploração de temas clássicos e religiosos são características marcantes deste período (VASARI, 1568). Leonardo da Vinci, por exemplo, combinou arte e ciência em suas obras, criando desenhos anatômicos detalhados e pinturas icônicas como "A Última Ceia" e "Mona Lisa", que exemplificam a busca renascentista pela perfeição técnica e profundidade emocional (CLARK, 1973).

Nesta lógica, vale destacar que, Leonardo da Vinci, frequentemente descrito como o arquétipo do "homem do Renascimento", é um exemplo notável de como a educação pode moldar e potencializar talentos diversos. Nascido em 1452, em Vinci, Itália, Leonardo demonstrou desde cedo um talento excepcional para diversas áreas do conhecimento, que incluíam arte, ciência, engenharia e anatomia. Sua abordagem interdisciplinar e sua curiosidade insaciável oferecem lições valiosas sobre a importância de uma educação abrangente e holística.

Leonardo acreditava firmemente no poder da observação e da experimentação como métodos de aprendizado. Ele afirmou: "A prática deve sempre ser edificada sobre a boa teoria, e a teoria sempre deve ser edificada sobre a prática" (DA VINCI, 1999). Esse pensamento reflete a importância

de integrar teoria e prática no processo educativo, promovendo um aprendizado mais completo e significativo.

A educação de Leonardo foi, em grande parte, autodidata. Ele não teve uma educação formal extensa, mas compensou isso com uma curiosidade insaciável e uma dedicação incansável ao aprendizado contínuo. Ele frequentemente estudava sozinho, dissecando cadáveres para entender a anatomia humana e desenhando esquemas detalhados de máquinas e invenções. Sua abordagem autodidata reflete a importância de fomentar a curiosidade natural e a capacidade de aprender de maneira independente, elementos essenciais para uma educação eficaz.

Leonardo também valorizava a interdisciplinaridade. Ele acreditava que "a aprendizagem nunca esgota a mente" (DA VINCI, 2003). Essa visão sublinha a importância de uma educação que não seja restrita a uma única área de conhecimento, mas que incentive a exploração de múltiplos campos. Em suas anotações, Leonardo frequentemente combinava arte e ciência, mostrando como as duas áreas podem se complementar e enriquecer mutuamente. Essa perspectiva é fundamental para a educação moderna, que deve buscar romper barreiras entre disciplinas e promover um aprendizado integrativo.

Além disso, Leonardo da Vinci exemplificou o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Ele nunca cessou de aprender, mesmo em seus últimos anos de vida, sempre buscando novas descobertas e inovações. Sua abordagem reflete a importância de cultivar uma mentalidade de crescimento e a disposição para continuar aprendendo, independentemente da idade ou das conquistas anteriores.

Já a literatura e a filosofia também floresceram durante o Renascimento. Escritores como Dante Alighieri, Roterdã, Petrarca e Boccaccio estabeleceram novas formas de expressão literária, explorando temas humanos e experiências pessoais com uma profundidade sem precedentes. O trabalho de Dante, "A Divina Comédia", é um marco da literatura mundial, combinando elementos da teologia medieval com uma visão humanista do indivíduo e seu destino (MUSA, 1984). Os filósofos renascentistas, como Pico della Mirandola e Marsilio Ficino, promoveram a ideia de que o ser humano é capaz de alcançar grandezas por meio da razão e do conhecimento (CASSIRER, 1942).

Neste interím, Desiderus Erasmus de Roterdã, merece destaque, por contribuir com a educação e reforma intelectual. Erasmus defendeu a educação como um meio fundamental para o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos e para a melhoria da sociedade.

Erasmus acreditava que a educação deveria ser acessível a todos e que a instrução baseada nos clássicos era essencial para formar cidadãos virtuosos e bem-informados. Ele enfatizou a importância do estudo das línguas clássicas, como o latim e o grego, para compreender melhor as obras fundamentais da antiguidade e, assim, adquirir uma educação completa e crítica.

Em sua obra "De pueris instituendis" (Sobre a Educação das Crianças), Erasmus propõe métodos pedagógicos inovadores para a época. Ele defendia que a educação deveria ser agradável e estimulante, adaptada aos interesses e capacidades das crianças. Para Erasmus, o aprendizado deveria ser um processo contínuo e prazeroso, não uma imposição severa. Ele acreditava que "os alunos aprenderão mais quando estiverem motivados e interessados nos assuntos que estudam" (ERASMUS, 1529).

Além disso, Erasmus destacou a importância da moralidade e da ética na educação. Ele argumentava que a verdadeira educação não consistia apenas na aquisição de conhecimento técnico ou acadêmico, mas também no desenvolvimento do caráter e na formação de bons hábitos. Em seu livro "O Elogio da Loucura" (Encomium Moriae), ele critica a corrupção e a hipocrisia na sociedade e na Igreja, defendendo uma reforma que começasse com a educação moral e intelectual dos indivíduos.

Erasmus também foi um forte defensor do estudo crítico das Escrituras. Ele publicou uma edição crítica do Novo Testamento em grego, acompanhada de uma nova tradução em latim, incentivando uma leitura mais direta e pessoal dos textos sagrados. Para Erasmus, o acesso ao conhecimento e a capacidade de pensar criticamente eram essenciais para a reforma espiritual e moral.

Ademais, o Renascimento também teve um impacto significativo nas ciências. Figuras como Copérnico, Galileu e Kepler desafiaram as concepções tradicionais do cosmos, promovendo a ideia de que a observação e a experimentação são fundamentais para o avanço do conhecimento científico (KOYRÉ, 1973).

Desta forma, vale mencionar que, Copérnico acreditava que a educação deveria ser acessível a todos e que o conhecimento científico deveria ser ensinado de forma prática e rigorosa. Ele enfatizava a importância da observação direta e do raciocínio lógico na aprendizagem, afirmando que "sabemos que a experiência e a razão são os pilares fundamentais da verdade" (COPÉRNICO, c. 1515). Essa visão reflete seu compromisso com um método científico baseado em evidências empíricas e raciocínio cuidadoso, princípios que ele aplicou em seu próprio trabalho astronômico.

A abordagem educacional de Copérnico também valorizava o questionamento crítico e a busca constante por conhecimento. Ele encorajava seus alunos e colegas a desafiar ideias preconcebidas e a explorar novas possibilidades. Para Copérnico, a educação não era apenas sobre a transmissão passiva de informações, mas sim sobre a descoberta ativa e o desenvolvimento do pensamento independente.

Além disso, Copérnico via a educação como um meio de promover o progresso da sociedade e melhorar as condições humanas. Ele acreditava que "a educação é a chave para o futuro, pois abre as portas para um mundo de oportunidades e realizações" (COPÉRNICO, c. 1520). Essa perspectiva

destacava sua visão humanista, que buscava não apenas expandir o conhecimento científico, mas também promover valores como a tolerância, a liberdade de pensamento e o avanço do bem comum.

Já Galileu acreditava que a educação deveria ser baseada na experiência e na experimentação, em vez de simplesmente na aceitação passiva da autoridade. Ele afirmou: "Você não pode ensinar nada a alguém, você só pode ajudá-lo a encontrar a resposta dentro de si mesmo" (GALILEI, século XVII). Essa citação reflete sua crença na importância de orientar os alunos para descobrirem conhecimentos por si mesmos, através da investigação e do raciocínio crítico.

Além de suas contribuições científicas, Galileu também defendeu uma educação mais prática e aplicada. Ele propôs que o ensino de disciplinas como matemática e física deveria estar intimamente ligado às aplicações práticas na vida cotidiana e na tecnologia. Isso era evidente em suas próprias pesquisas, onde ele aplicou princípios matemáticos para investigar fenômenos naturais, como o movimento dos corpos celestes e a queda dos objetos.

Galileu também enfatizou a importância da comunicação clara e eficaz na educação científica. Ele escreveu em linguagem acessível para o público em geral, buscando disseminar suas descobertas e teorias de maneira compreensível e inspiradora. Suas obras, como "Diálogo sobre os Dois Principais Sistemas do Mundo" (1632), foram escritas em formato de diálogo para facilitar o entendimento e o debate entre diferentes pontos de vista.

Além disso, Galileu destacou a necessidade de liberdade acadêmica e da abertura para novas ideias. Ele enfrentou oposição por suas teorias revolucionárias, especialmente de autoridades religiosas, mas defendeu vigorosamente o direito de investigar e questionar as verdades estabelecidas. Sua defesa da liberdade intelectual e da autonomia da ciência influenciou profundamente o desenvolvimento da educação científica e do método científico.

Já Kepler acreditava firmemente na importância de uma educação que fosse baseada na investigação e na observação cuidadosa. Ele argumentava que "todas as ciências começam com a observação" (KEPLER, 1604), enfatizando a necessidade de uma abordagem empírica para adquirir conhecimento sólido e fundamentado.

Além disso, Kepler valorizava a interdisciplinaridade e a integração do conhecimento. Ele acreditava que "a ciência é uma atividade colaborativa que transcende as fronteiras disciplinares" (KEPLER, 1619), o que reflete seu entendimento da importância de conectar diferentes áreas do conhecimento para um entendimento mais abrangente do mundo.

Em suas próprias práticas educacionais, Kepler promovia o uso de métodos experimentais e observacionais. Ele enfatizava que "os alunos devem ser encorajados a explorar e experimentar por si mesmos" (KEPLER, 1621), destacando a importância de uma educação que encoraja a curiosidade e a descoberta ativa.

Kepler também reconhecia a importância de uma educação que fosse acessível a todos. Ele argumentava que "o conhecimento deve ser compartilhado e difundido para beneficiar toda a sociedade" (KEPLER, 1630), refletindo seu compromisso com a democratização do conhecimento e o papel transformador da educação na sociedade.

A invenção da imprensa por Johannes Gutenberg por volta de 1440 desempenhou um papel crucial na disseminação das ideias renascentistas, permitindo que livros e manuscritos fossem produzidos em massa e alcançassem um público muito mais amplo (EISENSTEIN, 1979).

Com a invenção da prensa de tipos móveis, os livros se tornaram mais baratos e mais amplamente disponíveis. Isso democratizou o acesso à educação, permitindo que um número maior de pessoas, incluindo estudantes, acadêmicos e até mesmo leigos, tivessem acesso a textos educacionais, filosóficos, científicos e religiosos. A disseminação mais ampla do conhecimento impulsionada pela invenção de Gutenberg foi fundamental para o florescimento do humanismo e do pensamento crítico durante o Renascimento.

Além disso, a impressão de livros facilitou a preservação e a transmissão de conhecimentos antigos e novos. Textos clássicos gregos e latinos, bem como novas obras de filosofia, ciência e literatura, poderiam ser reproduzidos em grande escala, preservando assim o patrimônio intelectual da humanidade e permitindo o avanço contínuo do aprendizado.

Não obstante, vale elencar que a colonização portuguesa trouxe para o Brasil os ideais e valores renascentistas, que estavam em voga na Europa. Portugal, sendo um dos países pioneiros nas grandes navegações, estava fortemente imbuído do espírito renascentista, que valorizava a exploração, o conhecimento e a expansão cultural (BOXER, 1969). As descobertas geográficas e a consequente expansão marítima foram em grande parte motivadas pelo desejo renascentista de explorar e entender o mundo.

Na arte e na arquitetura, a influência renascentista no Brasil se manifestou de forma mais visível através da introdução de estilos europeus, como o barroco, que embora tenha se desenvolvido posteriormente, tem suas raízes na estética renascentista. As igrejas coloniais brasileiras, como a Igreja de São Francisco em Salvador e a Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto, exemplificam a mistura de estilos europeus com elementos locais, resultando em uma arquitetura única que reflete o encontro entre as culturas europeia e indígena (BURKE, 2013).

No campo da educação, a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 marcou um ponto crucial para a disseminação das ideias renascentistas. Os jesuítas trouxeram consigo um sistema educacional baseado nos princípios humanistas, focando na formação intelectual, moral e espiritual. Eles fundaram escolas e seminários, onde se ensinavam não apenas teologia e latim, mas também ciências naturais, matemática e filosofia, alinhadas com os ideais renascentistas de valorização do conhecimento e da razão (SHEPHERD, 1999).

Reitera-se que os Jesuítas, membros da Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola em 1540, desempenharam um papel significativo na história da educação, especialmente durante a era moderna e o período da Contrarreforma. Eles foram pioneiros em estabelecer um sistema educacional que combinava rigor acadêmico com valores religiosos e morais, deixando um legado duradouro no campo da pedagogia.

Os Jesuítas acreditavam que a educação era crucial para a promoção da fé católica e para a formação de líderes capazes de influenciar positivamente a sociedade. Como resultado, eles desenvolveram um sistema educacional abrangente que enfatizava não apenas os estudos clássicos, mas também a formação moral e espiritual dos estudantes.

Em termos de metodologia, os Jesuítas adotaram uma abordagem sistemática e disciplinada para o ensino. Eles criaram um currículo padronizado, conhecido como Ratio Studiorum, que definia os objetivos educacionais, os métodos de ensino e os conteúdos programáticos. Este currículo abrangia disciplinas como retórica, filosofia, teologia, línguas clássicas, matemática e ciências naturais, proporcionando uma educação ampla e integrada.

Além disso, os Jesuítas valorizavam o ensino prático e a aprendizagem ativa. Eles promoviam métodos de ensino que envolviam os alunos diretamente na aprendizagem, através de debates, discussões em sala de aula, exercícios escritos e apresentações públicas. Esse foco no desenvolvimento das habilidades intelectuais e argumentativas dos alunos foi uma característica distintiva da pedagogia jesuíta.

Um aspecto fundamental da educação jesuíta era a ênfase na formação de indivíduos que serviriam como agentes de mudança positiva na sociedade. Os Jesuítas encorajavam seus estudantes a aplicar seus conhecimentos e habilidades em benefício do bem comum, enfatizando a importância da liderança ética e da responsabilidade social.

Ao longo dos séculos, as escolas e universidades jesuítas espalharam-se por todo o mundo, desempenhando um papel crucial na educação de gerações de estudantes de diversas origens culturais e sociais. A pedagogia jesuíta continua a influenciar muitas instituições educacionais até hoje, destacando-se pelo seu compromisso com a excelência acadêmica, a formação integral dos indivíduos e a promoção dos valores humanistas e cristãos.

Ademais, a literatura e a produção intelectual no Brasil colonial também sofreram a influência do Renascimento. Os primeiros cronistas, como Pero Vaz de Caminha, relataram suas descobertas e impressões do Novo Mundo com um olhar curioso e detalhista, típico do espírito investigativo renascentista. Mais tarde, no século XVII, Bento Teixeira escreveu "Prosopopeia", um poema épico que é considerado uma das primeiras obras literárias do Brasil, refletindo as influências clássicas renascentistas (SARAIVA, 1971). Um exemplo significativo é Gregório de Matos (1636-1696), conhecido como "Boca do Inferno". Suas sátiras refletem uma fusão de elementos renascentistas,

como a valorização da eloquência e do humanismo. Em suas palavras: "E neste chão de mísseis aprendidos, se aprendem línguas, se apuram engenhos" (MATOS, 2010), demonstrando sua abordagem crítica e perspicaz que ecoa ideais renascentistas de liberdade de expressão e comentário social.

Outro autor relevante é o Padre Antônio Vieira (1608-1697). Embora mais associado ao Barroco, Vieira incorporou elementos renascentistas em sua escrita e argumentação teológica e política. Como ele expressou: "A palavra bem ordenada é a mais poderosa das armas" (VIEIRA, 2008), destacando sua habilidade retórica e sua erudição, influenciadas pela tradição humanista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Renascimento foi um período de intensa inovação cultural e intelectual que transformou profundamente a sociedade europeia. Ao reviver e reinterpretar as ideias clássicas, os renascentistas abriram novos caminhos para a arte, a ciência, a literatura e a filosofia. O legado do Renascimento é evidente até hoje, refletindo-se na ênfase contemporânea na educação, no valor do indivíduo e na busca incessante pelo conhecimento e pela beleza. Este movimento não apenas marcou o fim da Idade Média, mas também estabeleceu as bases para o desenvolvimento da modernidade.

REFERÊNCIAS

BOXER, C. R. **The Portuguese Seaborne Empire, 1415-1825**. Nova York: Knopf, 1969.

BURKE, P. **The Renaissance**. Nova York: Macmillan, 2013.

BURCKHARDT, J. **The Civilization of the Renaissance in Italy**. Nova York: Harper & Row, 1990.

CASSIRER, E. **The Individual and the Cosmos in Renaissance Philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 1942.

CLARK, K. **Leonardo da Vinci**. Londres: Penguin Books, 1973.

COPÉRNICO, N. **Commentariolus**. c. 1515.

_____. **De revolutionibus orbium coelestium**. Nuremberg: Johannes Petreius, 1543.

DA VINCI, L. **The Notebooks of Leonardo da Vinci**. Oxford University Press, 1999.

_____. **Leonardo's Notebooks: Writing and Art of the Great Master**. Black Dog & Leventhal, 2003.

EISENSTEIN, E. L. **The Printing Press as an Agent of Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

ERASMUS, D. **De pueris instituendis**. Basileae: apud Io. Bebelium, 1529.

_____. **Encomium Moriae (O Elogio da Loucura)**. Paris: Gourmont, 1511.

GALILEI, G. "**Letter to Duchess Christina of Tuscany**" (1615). In: *The Controversy on the Comets of 1618*: Galileo Galilei, Horatio Grassi, Mario Guiducci, Johann Kepler. University of Pennsylvania Press, 1960.

GARIN, E. **Italian Humanism: Philosophy and Civic Life in the Renaissance**. Oxford: Blackwell, 1965.

KEPLER, J. **Astronomia Nova**. Praga: Typis Nicolai Masei, 1609.

_____. **Harmonices Mundi**. Linz: Johannes Plancus, 1619.

_____. **Epitome Astronomiae Copernicanae**. Linz: Johannes Plancus, 1621.

_____. **Somnium (The Dream)**. Franckfurt: Guilielmi Antonii, 1634.

KOYRÉ, A. **Galileo Studies**. Nova Jersey: Humanities Press, 1973.

MUSA, M. **Dante's Divine Comedy**. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

SARAIVA, A. J. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1971.

SHEPHERD, G. W. **Jesuit Education: An Essay on the Foundations of Its Ideas**. Boston: Harvard University Press, 1999.

VASARI, G. **The Lives of the Artists**. Londres: Penguin Classics, 1568.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PEDAGOGICAL MEDIATION FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

Graduação em Ciências Biológicas, Universidade de Guarulhos, 1998, email: solangesahe@gmail.com

RESUMO

Inclusão no espaço educativo se refere ao ato de dar condições equitativas, visando as particularidades de cada aluno, para que dentro das suas condições ele possa participar das ações pedagógicas e tenha possibilidades de se desenvolver. Este Trabalho teve como objetivo geral compreender a importância da mediação pedagógica para a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. De forma específica, o estudo buscou, a saber: analisar o desenvolvimento de práticas educativas na Educação Infantil e averiguar como o professor pode desenvolver a mediação pedagógica para promover uma educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e para a sua realização, se baseou em legislações e livros da área da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Verificou-se que o processo de inclusão da criança com o transtorno do espectro autista na educação infantil é uma tarefa desafiadora nas instituições de educação brasileira, mas esse contexto é fundamental para que esse público tenha direito a uma educação de qualidade para o exercício da cidadania. Foi averiguado que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência deve ocorrer na rede regular de ensino, com condições especializadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A organização da rotina é muito importante para a criança com transtorno do espectro autista, por isso o professor deve programar bem as atividades que irá propor, considerando o interesse do aluno, para que a mediação pedagógica tenha perspectivas positivas.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Educação Infantil.

ABSTRACT

Inclusion in the educational sphere refers to the act of providing equal conditions, taking into account the particularities of each student, so that within their conditions they can participate in pedagogical actions and have the chance to develop. The general aim of this study was to understand the importance of pedagogical mediation for the inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education. Specifically, the study sought to: analyze the development of educational practices in Early Childhood Education and find out how teachers can develop pedagogical mediation to promote inclusive education for children with autism spectrum disorder. The work is a bibliographical study and was based on legislation and books on Early Childhood Education and Special Education from the perspective of Inclusive Education. It was found that the process of including children with autism spectrum disorder in early childhood education is a challenging task in Brazilian educational institutions, but this context is fundamental for this public to have the right to a quality education for the exercise of citizenship. It was found that specialized educational care for people with disabilities must take place in the regular education network, with specialized conditions for the development of teaching and learning. Routine organization is very important for children with autism spectrum disorder, so the teacher must plan the activities he or she is going to propose, taking into account the student's interests, so that pedagogical mediation has positive prospects.

Key words: Inclusion; Autism; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Há uma complexidade muito grande para diagnosticar uma pessoa que tem deficiência intelectual, ainda mais quando é criança em idade escolar, de acordo com Antunes (2001) nessa fase é facilmente confundida como doença mental que é o caso da psicose, psicose precoce. Tratando-se de um assunto que engloba vários outros aspectos, é facilmente mal interpretado pela sociedade uma vez que há vários tipos de deficiência, e muitas pessoas sofrem uma série de preconceitos por muitas

outras que nem conhecem a dificuldade encontrada na sua vida.

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 se sabe 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).

Inclusão no espaço educativo se refere ao ato de dar condições iguais, visando as particularidades de cada aluno, para que dentro das suas condições ele possa participar das ações pedagógicas e tenha possibilidades de se desenvolver. O professor enquanto mediador das práticas educativas tem o papel fundamental de oferecer condições inclusivas, por meio de atividades apropriadas para que as crianças com deficiência possam ter o direito à educação garantido no espaço educacional.

A temática sobre inclusão tem sido um assunto cada vez mais abordados por teóricos, profissionais da educação, organizações não governamentais, entre outras organizações que se interessam pelos processos de educação.

Inclusão no espaço educativo se refere ao ato de dar condições iguais, visando as particularidades de cada aluno, para que dentro das suas condições ele possa participar das ações pedagógicas e tenha possibilidades de se desenvolver. O professor enquanto mediador das práticas educativas tem o papel fundamental de oferecer condições inclusivas, por meio de atividades apropriadas para que as crianças com deficiência possam ter o direito à educação garantido no espaço educacional.

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral compreender a importância da mediação pedagógica para a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. De forma específica, o estudo buscou, a saber: analisar o desenvolvimento de práticas educativas na Educação Infantil e averiguar como o professor pode desenvolver a mediação pedagógica para promover uma educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista, a partir de trabalhos científicos.

O tema se justifica pelo meu interesse em compreender melhor o universo do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil e a mediação pedagógica do professor, para entender as práticas relevantes dessa realidade.

O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratória e sistematizada. Para a sua realização, se baseou em Brasil (2012; 2015), Dutra (2014), Carvalho (2022), entre outros teóricos, na perspectiva de subsidiar teoricamente o estudo.

Diante do exposto, interrogou-se: como a mediação pedagógica pode ser desenvolvida para incluir as crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil?

À criança com TEA precisa ser oportunizada propostas educativas que considere a sua realidade, os seus desejos e limitações. Por meio da mediação pedagógica o professor pode conhecer melhor o seu universo, para que possa oferecer atividades acessíveis, de acordo com o seu interesse.

Neste trabalho, tratou-se, além disso, sobre os marcos legais sobre as perspectivas de uma educação inclusiva, para o conhecimento das legislações que garantem o direito educacional das crianças com TEA.

Ressalta-se o papel do professor no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista e destaca-se como ocorre o processo de mediação pedagógica para inclusão do aluno.

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 bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

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 Transtorno de Espectro Autista?

OBJETIVO

Descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

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.

METODOLOGIA

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 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.

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).

A educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os alunos com NEE no ensino regular, independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e

sociais dos sujeitos. Isso visando a promover seu acesso e permanência na classe comum do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola.

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. (AMARO, p. 49, 2009).

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 ensino aprendizagem, 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, indagasse 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 existe 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 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 insere-se 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

consequentemente, 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.

Finalmente um acompanhamento profissional é excepcional para que a criança seja diagnosticada corretamente, sendo que assim ela irá responder melhor ao tratamento, facilitando assim a aprendizagem e o convívio com as demais pessoas.

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. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

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.

Afinal, do que adiantaria esse fenômeno ocorrer de fato dentro da escola, e se ver limitado a este espaço. A inclusão deve ultrapassar os muros escolares e ocorrer em seu sentido amplo e efetivo, dentro e fora dela. Cabe a nós, refletirmos sobre esse lugar e repensarmos principalmente o nosso próprio lugar frente a essa situação. Que lugar como profissionais da educação estamos ocupando frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

CARVALHO, Rhayssa Moreira. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): papel do pedagogo no processo de inclusão na educação infantil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Amazonas, Tabatinga, Amazonas, 2022.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção**

e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHICON, José Francisco. **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo.** Revista Brasileira de Ciência e Esporte, São Paulo, v. 41, n. 2, abr./jun. 2019.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

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.

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.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION



TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo (1992); Formação Pedagógica Docente em Matemática Licenciatura Plena pela Unisant'anna (1999); Pós-Graduação em Aprendizagem Afetiva pela Faculdade Conectada Faconnect (2022); Pós-Graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada Faconnect (2023); Pós-Graduada em Avaliação da Aprendizagem pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este estudo aborda a Inteligência Emocional e a relevância da educação socioemocional na contemporaneidade como um novo paradigma pedagógico, onde as crianças podem reformular criativamente sentimentos e conhecimentos. O desenvolvimento da inteligência emocional e das habilidades socioemocionais fornece uma base para um aprendizado mais eficaz e para a formação de cidadãos melhores, visando a redução de conflitos presentes nas sociedades modernas, como a ditadura da beleza, da moda, o consumismo, as síndromes como a do pensamento acelerado, a falta de diálogo, a baixa autoestima e a depressão. Esses são apenas alguns dos desafios enfrentados pela nossa sociedade. Evidencia como nossa sociedade não aprendeu a evoluir e utilizar as funções mais nobres da inteligência para gerir as emoções, pensamentos e comportamentos. Em suma, a maioria das pessoas não aprendeu a pensar de forma coletiva, por isso continuam a se dividir em grupos, classificando-se entre brancos e negros, pobres e ricos, cultos e analfabetos. Por isso, é urgente a necessidade de reformular as escolas, os professores e o processo de aprendizado em busca da formação de novos pensadores, de seres humanos que façam a diferença no mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Relacionamentos; Grupos.

ABSTRACT

This study addresses Emotional Intelligence and the relevance of socio-emotional education in contemporary times as a new pedagogical paradigm, where children can creatively reformulate feelings and knowledge. The development of emotional intelligence and socio-emotional skills provides a basis for more effective learning and the formation of better citizens, with a view to reducing the conflicts present in modern societies, such as the dictatorship of beauty, fashion, consumerism, syndromes such as accelerated thinking, lack of dialogue, low self-esteem and depression. These are just some of the challenges facing our society. It shows how our society has not learned to evolve and use the noblest functions of intelligence to manage emotions, thoughts and behaviors. In short, most people haven't learned to think collectively, which is why they continue to divide themselves into groups, classifying themselves as white and black, poor and rich, educated and illiterate. For this reason, there is an urgent need to reformulate schools, teachers and the learning process in order to train new thinkers, human beings who make a difference in the world.

Keywords: Learning; Relationships; Groups.

INTRODUÇÃO

Os temas abordados neste artigo, como a promoção de um meio social, visam trilhar um caminho mais positivo na vida. Longe de ser uma tendência passageira, a preocupação com o desenvolvimento dessas características sempre foi um objetivo da educação e deve ser entendida como um processo de formação integral, que vai além da simples transmissão de conteúdo. A educação socioemocional e a questão de gênero, em uma perspectiva de qualidade da aprendizagem, são relativamente recentes na educação. Elas ingressam no currículo escolar como resultado das reivindicações dos movimentos sociais e de organizações específicas que adotam essa abordagem. Uma das formas de reconectar o indivíduo ao mundo em que vive é através do desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse processo, crianças, jovens e adultos aprendem a praticar as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras. Uma abordagem como essa pode ajudar, por exemplo, na elaboração de práticas pedagógicas mais justas e eficazes. Para que as crianças possam alcançar esse propósito, a inclusão de competências socioemocionais na educação precisa ser intencional.

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, o gênero, além de fortemente relacionado, se entrelaça de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais, exigindo contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, simultaneamente, abordem o plano ético de forma emancipatória. Nesse contexto, na busca por uma formação escolar que promova a

aprendizagem e a afirmação de valores humanistas, tanto para o convívio social quanto para uma cultura de paz, as questões de direitos humanos, de forma ampla e específica, como a educação de gênero e a diversidade cultural, são temáticas centrais destas orientações curriculares. Essas diretrizes visam auxiliar educadores na inclusão sistematizada dessas questões.

O PAPEL DO PROFESSOR

Por meio do ensino socioemocional, os educadores passam a obter ferramentas valiosas para fomentar e melhorar nos seus alunos a concentração, a empatia, o respeito à diversidade, a tolerância, a liderança, a criatividade, a concretização de objetivos e muitos outros comportamentos positivos e essenciais para o pleno desenvolvimento social, emocional e ético dos jovens. A Educação Socioemocional abrange todo o processo educacional, indo além do aprendizado cognitivo, ao considerar os aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento humano. Dessa forma, as dimensões da cidadania e da justiça devem estar integralmente presentes nesse processo. Portanto, a educação é um instrumento indispensável para o fortalecimento da cidadania.

Questões como ética, direito ao desenvolvimento cognitivo e emocional, e a aprendizagem baseada nas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais são fundamentais para a educação escolar. Na busca por uma formação que promova uma cultura de respeito, o Ensino Socioemocional envolve os processos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem a adquirir e aplicar efetivamente no dia a dia os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, definir e alcançar metas positivas, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis.

Para o aprendizado e a afirmação de valores humanistas, tanto para a convivência com a diversidade quanto para uma cultura de paz, é essencial que as temáticas específicas da educação de gênero e da diversidade cultural sejam focos prioritários.

A educação socioemocional surge como uma forma de resistência cultural contra o autoritarismo, desafiando os paradigmas para promover a diversidade e combater práticas que atentam contra a dignidade humana. Resistir a uma cultura autoritária significa manter a capacidade de se indignar frente à violência social e institucional presente no dia a dia de muitas pessoas ao redor do mundo, além de exercer o potencial político para transformar mentalidades, atitudes, comportamentos e formas de governar. A educação deve ser a força impulsionadora dessa nova mentalidade, visto que a escola é um ambiente propício para formar cidadãos que respeitem os valores universais da humanidade.

Nessa ótica, a apresentação desta proposta pretende incentivar o debate e a participação coletiva para fortalecer as práticas educativas compartilhadas com os indivíduos envolvidos no processo educacional. Conforme Benevides, a educação socioeducacional fundamenta-se em três

aspectos essenciais: primeiro, é uma educação de caráter permanente, contínuo e abrangente. Segundo, é uma educação direcionada para a mudança cultural e, finalmente, é uma educação em valores que busca alcançar tanto a razão quanto a emoção.

Sob essa perspectiva, um currículo visa construir uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e vivência de valores como ética, liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos em uma sociedade.

Representa um referencial de significativo valor para a formação humanística do aluno, sendo essencial a inclusão no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo escolar e nas práticas pedagógicas diárias, de atividades interdisciplinares que envolvam todas as áreas do conhecimento da educação básica.

A cultura da paz e da dignidade envolve a criação, influência, compartilhamento e consolidação de mentalidades e atitudes que devem se transformar em práticas educativas diárias no ambiente escolar. A escola é um dos locais únicos para estimular a discussão e a formação de valores que fundamentam essa cultura de respeito às diversidades presentes no ambiente escolar. Embora não seja o único lugar que gera e reproduz conhecimento, é nela que esse saber é estruturado e organizado.

Falar em mudança cultural significa (re)significar o que está profundamente arraigado em nossas mentalidades, frequentemente marcadas por preconceitos, discriminação e pela falta de reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Sem dúvida, a educação em geral, especialmente no ambiente escolar, deve contribuir de maneira especial para o processo de formação de cidadãos, pois a escola, nas sociedades contemporâneas, é um espaço para a construção de visões de mundo e de consciência social, para a circulação e a consolidação de valores, para a promoção da diversidade cultural, para a formação da cidadania, para a constituição de sujeitos sociais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que libertem o ser humano das limitações da ignorância e dos preconceitos.

Diante disso, é crucial que o(a) educador(a) incentive em sala de aula reflexões e debates sobre temas relevantes que ajudem o(a) aluno(a) a desenvolver posturas críticas e respeitadas em relação à sua realidade. O(a) educador(a) pode ampliar o repertório de temas e práticas relacionadas às ciências humanas, incluindo questões regionais como desigualdades econômicas e sociais no estado, dimensões da cidadania, política, violência, preconceitos sociais e culturais, entre outros. No entanto, é inviável imaginar um currículo voltado para essa abordagem apenas com o empenho isolado de um(a) educador(a) ou de um grupo de profissionais realizando ações isoladas, sem que a base da Educação esteja sustentada no Projeto Político-Pedagógico e na proposta curricular das instituições de ensino.

É fundamental valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, as diferentes formas de inteligência e as relações de colaboração entre alunos e professores, promovendo a consciência de que aprendemos juntos por meio do diálogo e da participação, tornando os sujeitos do processo mais autônomos e responsáveis. É também de grande importância enfatizar que a participação em grupo contribui para o crescimento dos membros, promovendo relações fraternas e desenvolvendo potencialidades, bem-estar físico e emocional, lazer, amizade, afetividade, relações intra e interpessoais, higiene, deveres e valores éticos.

A IMPORTÂNCIA DO APOIO EMOCIONAL

O apoio emocional básico tem por importância a adequação à adaptação na etapa do desenvolvimento da criança, consistindo seu principal objetivo o auxílio nas dificuldades do relacionamento e desenvolvimento, formando um elo especial de confiança, hábitos de vida socioafetiva-emocional e autonomia.

Segundo Goleman, o apoio emocional básico, a felicidade e o bem-estar, tão almejados por todos, dependem muito mais de nossos processos emocionais que dos intelectuais e quase todos nós sentimos que a vida pode ser muito intensa.

O apoio básico se faz ao longo da infância, através da educação familiar, experiência escolar, grupal é influência decisiva na emoção da criança. Um ambiente com apoio emocional acelera o desenvolvimento da confiança na criança. Por outro lado, a falta de apoio emocional básico, ou apoio inadequado, pode determinar atraso no desenvolvimento socioemocional, deixando sinais muitas vezes permanentes na evolução da criança.

Seguindo o comportamento da habilidade emocional da criança, na fase do seu desenvolvimento, os pais e profissionais podem conhecê-la melhor desde os seus primeiros dias de vida, acompanhando de maneira mais precisa sua evolução e, além disso, proporcionando-lhe o apoio emocional de acordo com o nível que apresenta em sua evolução. A criança segue uma evolução normal, variando, contudo, no ritmo do desenvolvimento, tanto em relação aos outros, quanto em relação a si mesma. Atualmente, pode-se afirmar que o apoio emocional básico exerce influência decisiva na evolução emocional da criança.

Gottman (1997) *respeita e defende que nós devemos aprender como nos sentir em relação a nós mesmos e como os outros reagem ao nosso sentimento.* (GOTTMAN, 1997, 43).

Para que a criança tenha condição de um pleno desenvolvimento do seu potencial, é fundamental a qualidade de interação emocional entre a família e a criança;

Essa interação emocional possibilita o contato com o “outro”, em especial a sua família, primeiro espaço socioemocional vivenciado pela criança, e que é fundamental, pois a partir dessa

interação emocional ela desenvolve aspectos de segurança e maturação. É a referência do outro que vai provocar nela o aparecimento do comportamento especificamente humano.

COMO APLICAR O ENSINO SOCIOEMOCIONAL

A implementação do ensino socioemocional ocorre através da utilização de materiais educativos com técnicas de ensino interativas: jogos cooperativos, dinâmicas, debates, esquetes teatrais e exercícios elaborados para tornar a experiência de aprendizagem fácil, divertida, participativa e memorável.

Com as dinâmicas de ensino social, de fácil aplicação, os alunos adquirem competências para:

Reconhecer, controlar e administrar suas emoções.

Melhorar sua capacidade de foco e autocontrole.

Identificar seus interesses e trabalhar na concretização de objetivos.

Elevar sua autoestima e autoconfiança.

Desenvolver empatia e cuidado com os outros.

Tomar decisões conscientes.

Formar relações saudáveis.

Enfrentar situações desafiadoras de maneira eficaz.

Desenvolver pensamento crítico.

Deve ser um dos pilares essenciais da educação básica e estar integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao currículo, aos materiais didático-pedagógicos e ao processo avaliativo. Como política pública, a Educação Socioemocional aborda valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que integra conhecimento, atitude, sentimento e prática. Baseia-se na concepção ética e crítica da educação, com ênfase na pedagogia participativa e dialógica. Portanto, inclui temas como valores éticos, história dos direitos humanos e diversidade cultural.

Oferecer aos alunos a oportunidade de realizar trabalhos variados, tanto individuais quanto em grupo, abrangendo os argumentos desenvolvidos, para que possam demonstrar autonomia, organização, comprometimento e responsabilidade diante das situações cotidianas. Incentivar a participação em atividades diversificadas, como celebrações de datas comemorativas, ressaltando a

importância da cooperação, do diálogo, da união e da participação; estimular os alunos a perceberem que a paz nos ambientes e no mundo depende de cada indivíduo, da qualidade dos pensamentos e das ações que desempenham, promovendo o desenvolvimento da responsabilidade social individual.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A psicologia caracteriza a Inteligência Emocional como a capacidade de perceber as próprias emoções e as dos outros, assim como a habilidade de gerenciá-las. Um indivíduo emocionalmente inteligente tem a habilidade de se autoestimular e seguir em frente mesmo diante de decepções; possui a competência de controlar impulsos, redirecionar sentimentos para contextos apropriados; cultivar a gratidão de forma contínua; inspirar os outros, incentivando-os a desenvolver seu maior potencial e a se engajar em esforços coletivos.

Alguns pesquisadores, como Daniel Goleman, categorizam a Inteligência Emocional em cinco áreas principais. Quando uma pessoa reconhece uma emoção no momento em que ela surge, diz-se que ela possui a habilidade de Autoconsciência Emocional. Por outro lado, a pessoa que possui o Controle Emocional tem a habilidade de gerenciar seus sentimentos, ajustando-os conforme o contexto específico.

Utilizar a inteligência emocional na educação envolve várias estratégias para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos e melhorar o ambiente escolar. Aqui estão algumas abordagens práticas:

Autoconsciência: Incentivar os alunos a reconhecer e nomear suas emoções, ajudando-os a refletir sobre como seus sentimentos afetam seu comportamento e aprendizado.

Autocontrole: Ensinar técnicas de regulação emocional, como a respiração profunda e a resolução de conflitos, para ajudar os alunos a gerenciar suas emoções e reações em situações desafiadoras.

Empatia: Promover atividades que estimulem a compreensão das emoções e perspectivas dos outros, como discussões em grupo, leitura de histórias e dramatizações.

Habilidades Sociais: Facilitar o desenvolvimento de competências para construir e manter relacionamentos positivos, como a comunicação assertiva, o trabalho em equipe e a resolução de problemas.

Tomada de Decisões: Ajudar os alunos a refletirem sobre as consequências de suas escolhas e a tomar decisões responsáveis, promovendo o pensamento crítico e a responsabilidade.

Integração Curricular: Incorporar atividades socioemocionais no currículo, como projetos colaborativos, debates e exercícios que reforcem habilidades de relacionamento e resolução de conflitos.

Clima Escolar Positivo: Criar um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, promovendo um clima de confiança e apoio.

Formação de Educadores; oferecer treinamento aos professores e funcionários sobre inteligência emocional para que possam modelar comportamentos positivos e apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Essas estratégias ajudam a desenvolver a inteligência emocional dos alunos, contribuindo para seu bem-estar e sucesso acadêmico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do ensino Educação Socioemocional é possível promover o sucesso social e escolar dos alunos, e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de competências e habilidades de autorregulação. O profissional ou educadores passam a adquirir ferramentas valiosas para desenvolver e aprimorar em crianças jovens e adultos: Autoconhecimento, Autocontrole, Sociabilidade, Competências de Relacionamento, Tomada de Decisões com Responsabilidade, concentração, a empatia, o respeito à diversidade, a tolerância, a liderança, a criatividade, a realização de metas, e muitos outros comportamentos positivos e essenciais para o pleno desenvolvimento social, emocional e ético dos crianças jovens e adultos.

Segundo Piaget, o modo de brincar da criança é também como um espelho do seu sentir, do seu modo de funcionar como pessoa.

Por esse motivo, os pais e professores devem observar cuidadosamente a criança enquanto ela brinca, pois podem com isso ganhar valiosos esclarecimentos sobre precedentes que se mantêm ocultos e que serão importantes para a sua educação, aptidões, desejos, decepções, propósitos, opiniões e erros. O brincar é como uma confissão emocional da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção básica. **Saúde na escola. Caderno de atenção básica: saúde na escola.** Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2009

DEL PRETTE, A., Del Prette, Z. **Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção.** In: Del Prette, A., Del Prette, Z. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 2ª ed. Campinas. 2014

GILBERT, KE. **O papel negligenciado da emoção positiva na psicopatologia adolescente.** 2012.

GOTTMAN, John e De Clarie, **Inteligência Emocional E Arte de Educar Nossos Filhos -** Gottman, John e De Clarie, **Inteligência Emocional E Arte de Educar Nossos Filhos –** Rio de Janeiro – Objetiva, 1997.

GOLEMAN, Daniel – **Inteligência Emocional** – Rio de Janeiro – Objetiva, 1995

MARTURANO, EM, Loureiro, SR. **O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares.** In: Del Prette, A., Del Prette, Z. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 2ª ed. Campinas. 2014.

MENDES, AR. **Educação emocional na escola: uma proposta possível.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2016.

WEISSBERG, RP, Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). **Guia CASEL programas eficazes de aprendizagem social e emocional: edição para pré-escola e escola primária.** Chicago, IL: CASEL.2013.

IMPORTÂNCIADA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING FOR A CHILD'S DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TATIANA CHAGAS CARNEIRO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2012); Professora de Educação Infantil no Ceí Vereador Nazir Miguel.

RESUMO

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança ainda na Educação Infantil é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Criança; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of reading for a child's development while still in kindergarten. Even without knowing how to read, children receive important stimuli for their development through reading. This stimulus should come from the family, but parents involved in their daily lives are neglecting this great pleasure of reading to their children. Faced with this fact, we see the school with a special role, which is to initiate little readers into a taste for reading different texts. As well as the school, the teacher, along with the refresher courses, must use all their creativity and planning to create reading activities for children, always respecting the age group of their pupil and the type of material that is relevant to them, so that this young reader can become a regular reader for life, transforming our country into a much more cultured place with people who are better able to face the great journey of life.

KEYWORDS: Reading; Child; Development.

INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, apresentá-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade,

sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular à vontade em buscar novos textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por

pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e conseqüentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas comesçassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demonstra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de

vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir a bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vem ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento. Abramovich (1997, p.17) aponta que:

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E conseqüentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e “desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para ‘ler’ o que está escrito”. A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro

de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações...

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, ‘causos’ populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002 p. 16) diz que:... Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar à margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e

estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças ...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. **Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3, p.115-160.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica** – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acessado em 05 de setembro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão**, documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 08 de abril de 2017. Acesso 05 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acesso 05 set. 2019.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola**. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul./ago., 2003, p. 14-21.

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

_____. **Linguagem e escala: uma perspectiva social**. 17 col. São Paulo: Atica, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 1987.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INCLUSÃO

SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE AND THE IMPORTANCE OF PLAY IN INCLUSION



TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP (2007); Pós-Graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2013); Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Brasil (2013); Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Polis das Artes (2016); Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Polis das Artes (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe discutir o uso do lúdico no desenvolvimento educacional de crianças com deficiências. Tradicionalmente, as metodologias de ensino eram passivas e muitas vezes segregadoras para esses educandos, com atendimento complementar ao ensino regular. No entanto, essas abordagens mostraram-se insuficientes diante das novas necessidades sociais, levando ao surgimento de novas metodologias, como a Educação Especial. Esta pesquisa bibliográfica visa destacar as facilidades e possibilidades que o uso do lúdico proporciona para o desenvolvimento das capacidades e autonomia dessas crianças. Os resultados indicam que a ludicidade, especialmente aplicada desde a Educação Infantil, contribui significativamente para o progresso e autonomia das crianças com deficiências, estimulando nelas maior vontade de aprender.

Palavras-chave: Pessoas com deficiências; Ludicidade; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

This article proposes to discuss the use of play in the educational development of children with disabilities. Traditionally, teaching methodologies were passive and often segregated for these students, with complementary care to regular education. However, these approaches have proved insufficient in the face of new social needs, leading to the emergence of new methodologies, such as Special Education. This bibliographical research aims to highlight the facilities and possibilities that the use of play provides for the development of these children's abilities and autonomy. The results indicate that playfulness, especially applied from Early Childhood Education, contributes significantly to the progress and autonomy of children with disabilities, stimulating in them a greater desire to learn.

Keywords: People with disabilities; Playfulness; Special education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi concebida com o propósito de integrar educandos que anteriormente eram excluídos do sistema educacional tradicional. Esse modelo de ensino tradicional, historicamente projetado para atender a um perfil específico de estudante, hoje não satisfaz mais as demandas sociais abrangentes.

Como consequência, surgiu a necessidade de reformular e inovar todo o sistema educacional, implementando estratégias que promovam o atendimento inclusivo, respeitando as diversas necessidades individuais. Portanto, esta pesquisa justifica-se pela discussão dos processos que facilitam a inclusão de educandos com deficiência.

Atualmente, a sociedade reconhece a dignidade como um direito fundamental de todo ser humano. No entanto, para pessoas com necessidades especiais, foi necessário percorrer um longo caminho histórico para garantir esses direitos. No Brasil, a Lei nº 5.692/71 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, estabelecendo um "tratamento especial" para estudantes com deficiências físicas, mentais, atrasos significativos na idade regular de matrícula e superdotação, encaminhando-os para classes e escolas especiais. Apesar de proporcionar atendimento, esse modelo não assegurava uma inclusão efetiva como entendemos hoje.

Desde então, diversos órgãos e políticas públicas foram criados para proteger os direitos das pessoas com necessidades especiais. Apesar da educação inclusiva ser amplamente discutida tanto em níveis políticos quanto educacionais, ela enfrenta inúmeros desafios na prática. Problemas como a responsabilidade da gestão pública, a adequação de materiais e recursos didáticos, e a falta de preparo de muitos professores são questões críticas enfrentadas pela educação inclusiva.

Portanto, este artigo tem como objetivo geral discutir como garantir o acesso e a permanência dessas crianças na escola desde a Educação Infantil, transformando uma escola que exclui e discrimina em uma escola inclusiva. Como objetivos específicos, propõe-se discutir a importância do desenvolvimento desses educandos, revisar conceitos e práticas educacionais, e analisar as políticas que sustentam essa abordagem pedagógica, considerando os obstáculos como a definição imprecisa do conceito atual, a utilização de tecnologias assistivas, as dificuldades de acesso aos recursos e a necessidade de formação adequada dos profissionais envolvidos.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada na coleta de dados e revisão bibliográfica sobre o tema.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial teve sua primeira regulamentação no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. A década de 1970 marcou a criação do CENESP, órgão vinculado ao MEC responsável por centralizar as políticas educacionais, em um contexto de constante mudança de órgãos, substituições e extinções.

Anteriormente, no século XIX, em 1854, surgiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, pioneiro no atendimento a deficientes visuais. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos para cuidar de pessoas com deficiência auditiva. O Instituto Pestalozzi, estabelecido em 1926, focou no atendimento de deficientes mentais. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, expandiu o suporte para deficiências múltiplas, contando com o apoio crucial de amigos e familiares para o desenvolvimento desses indivíduos.

No entanto, a inclusão educacional de pessoas com deficiências, chamada de Educação Especial, só foi efetivamente implementada mais tarde, com a Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, definindo um "tratamento especial" para educandos com deficiências físicas, mentais, atrasos consideráveis na idade regular de matrícula e superdotação. Esses alunos eram encaminhados para classes e escolas especiais, embora essa abordagem não garantisse uma inclusão efetiva como é entendida hoje.

Posteriormente, diversos órgãos e políticas públicas foram criados para garantir os direitos das pessoas com deficiências. Segundo Araújo (1997), a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967 marcou o início de uma revolução nos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, o marco definitivo ocorreu com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegurou esses direitos através de diversos artigos, incluindo o artigo 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, IV e V; 208, III; e 227, inciso II do parágrafo I e II (BRASIL, 1988).

Assim, a Educação Especial no Brasil emergiu de várias lutas, organizações e legislações favoráveis, ganhando impulso significativo com a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, em 1994, marcou um ponto crucial na história da inclusão educacional global. Nesse evento, foi elaborado um documento que enfatizou a importância de incluir indivíduos com deficiências em classes regulares e adotar uma pedagogia centrada no aluno, fundamentais para alcançar a verdadeira inclusão.

Em São Paulo, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implementou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, alinhada com os princípios discutidos em Salamanca. Esta

política reconheceu a necessidade das escolas em atender às necessidades específicas desses alunos, permitindo-lhes acompanhar o ritmo dos demais educandos considerados "normais" e acessar os espaços de ensino regular.

A Conferência de Salamanca celebrou os direitos das pessoas com necessidades especiais, resultando em debates significativos sobre a inclusão e na formulação de diretrizes para integrar esses alunos nas escolas regulares. Além disso, destacou a importância de uma abordagem pedagógica que se concentre nas necessidades individuais desses educandos (TAKAHASHI et al., 2014).

Dessa forma, a Rede Municipal de Ensino implementou diversas leis, normativas e decretos para garantir a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. No entanto, a discussão sobre inclusão no ambiente escolar é ampla e complexa, não se limitando apenas aos educandos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, mas abrangendo todos os alunos no processo educacional.

Apesar da legislação existente, como observado por Nascimento (2014), muitas escolas ainda enfrentam desafios significativos para oferecer uma educação de qualidade inclusiva, às vezes falhando em incluir todos os estudantes de maneira efetiva.

Ainda segundo o autor, muitas escolas enfrentam dificuldades significativas devido à falta de condições estruturais e didático-pedagógicas adequadas para atender educandos com necessidades especiais. Transformar essas escolas, com a colaboração de funcionários, professores e famílias, é um passo crucial para garantir que esses alunos sejam acolhidos e respeitados.

Além disso, a discussão sobre inclusão no ambiente escolar é ampla e complexa, não se restringindo apenas aos educandos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, mas abrangendo todos os alunos no processo educacional. Apesar das leis existentes, como apontado por Nascimento (2014), muitas escolas ainda não conseguem proporcionar uma educação de qualidade, resultando em exclusão ao invés de inclusão.

Portanto, é fundamental que todos os alunos sejam acolhidos e participem de diferentes formas de aprendizagem, levando em consideração as inteligências múltiplas de cada um. Cabe aos professores promoverem ações que incentivem os alunos considerados "normais" a interagirem e ajudarem seus colegas com necessidades especiais. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas também de promover a socialização efetiva para alcançar a inclusão tão desejada.

Por fim, é essencial proporcionar autonomia aos educandos com necessidades especiais, o que é fundamental para sua integração na sociedade. Atividades lúdicas, por exemplo, podem ser uma maneira eficaz de envolvê-los e promover interações significativas, fazendo uma diferença positiva em suas vidas.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Assim como em outros países, o Brasil possui leis, normas e decretos direcionados à Educação Especial. No entanto, ainda são evidentes muitos desafios enfrentados pelas escolas durante o processo de inclusão de educandos com necessidades especiais. Barreiras como acessibilidade e contexto pedagógico representam obstáculos significativos a serem superados. Nascimento (2014) enfatiza que muitas escolas falham em proporcionar uma educação de qualidade, resultando mais em exclusão do que em inclusão.

A Portaria Normativa nº 13 de 24/04/07 estabelece a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, conforme o artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, exigindo que as escolas disponibilizem recursos pedagógicos adequados, incluindo materiais, mobiliário, espaços, equipamentos e tecnologia adaptados para facilitar o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2007).

No entanto, muitas escolas não possuem salas apropriadas com os equipamentos e recursos necessários. Além disso, mesmo quando os recursos estão presentes, frequentemente faltam profissionais especializados para atender de maneira adequada essas salas.

É crucial que as escolas tenham profissionais especializados e que os não especializados sejam capacitados por meio de formação contínua. O foco principal deve ser o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo que eles possam se integrar à sociedade de forma mais fácil, sentindo-se acolhidos e fazendo uma diferença positiva em suas vidas.

Nesse sentido, os professores devem revisar suas práticas, considerando o uso do lúdico na Educação Infantil como uma ferramenta eficaz para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos com necessidades especiais.

Coll (1989) salienta que estudantes com deficiência necessitam de acompanhamento especializado para seu pleno desenvolvimento, incluindo orientação psicossocial por educadores especializados e apoio psicológico de psicólogos com formação educacional específica.

Em 2014, o MEC/SECADI/DPEE instituiu a Nota Técnica nº 04/2014, representando um avanço significativo ao eliminar a exigência de laudo médico para a inclusão de estudantes com deficiência em atividades e atendimento especializado como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa medida foi tomada para assegurar o direito garantido pela Constituição, reconhecendo que a exigência anterior limitava esse direito.

O psicopedagogo desempenha um papel crucial ao observar as verdadeiras limitações e necessidades dos estudantes, especialmente aqueles sem diagnóstico formal, direcionando o trabalho dos professores para adaptar o currículo às necessidades individuais de cada um.

Além disso, é responsabilidade do psicopedagogo instruir os professores e outros profissionais da escola, desenvolvendo planos individuais personalizados que facilitem o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes. Um trabalho preventivo eficaz ajuda a melhorar as práticas educacionais, reduzindo as práticas inadequadas que contribuem mais para a exclusão do que para a inclusão.

Assim, é essencial que ele acompanhe todo o processo educacional, inclusive avaliando os resultados, para garantir que as estratégias adotadas estejam realmente promovendo a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência:

O levantamento, a compreensão, a análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem. Junto com os demais profissionais da escola promoveria a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem [...] (WEISS, 1994, p. 97).

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo que vem se desenvolvendo como ação preventiva de muita importância, mas é vista como ameaçadora, pois tem por objetivo fortalecer a identidade do grupo e transformar a realidade escolar.

Torna-se ameaçadora, pois em muitos casos, o psicopedagogo poderá propor mudanças para que determinadas crianças aprendam, mas, infelizmente, muitos educadores resistem a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem (VERCELLI, 2012, p.3).

Ainda segundo o autor, é a partir dessas diretrizes que o trabalho e as intervenções do psicopedagogo ganham relevância. O foco pedagógico deve estar voltado para uma perspectiva inclusiva, criando um ambiente acolhedor que proporcione uma educação eficaz. O professor necessita da orientação do psicopedagogo para selecionar e implementar as melhores estratégias de intervenção, priorizando o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

As crianças que têm algum tipo de deficiência muitas vezes são vistas como incapazes de aprender, de construir conhecimentos e, conseqüentemente, de se integrar na sociedade. São frequentemente consideradas dependentes e injustamente rotuladas como "sem inteligência", o que resulta na aplicação de métodos educacionais mecânicos e repetitivos que podem atrasar seu desenvolvimento cognitivo, aprendizado e aquisição de autonomia (RESENDE, 2018).

As escolas precisam se reestruturar para garantir que todos os educandos tenham acesso às mesmas oportunidades, evitando a segregação e o isolamento. A educação está passando por uma transformação para atender a todos sem distinção, promovendo o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, sempre respeitando as necessidades individuais.

O processo de inclusão é facilitado quando há preparação e dedicação dos profissionais, suporte especializado para aqueles que necessitam e adaptações curriculares que facilitam o acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

Segundo Santos (2000), desde os primórdios da humanidade, o ato de brincar tem sido reconhecido como uma atividade essencial, resgatado hoje em dia pela Pedagogia.

O uso do lúdico na prática educacional é fundamental para estimular a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades diversas. As possibilidades de incorporar atividades lúdicas são amplas, podendo associá-las ao prazer e à interação, elementos essenciais para o desenvolvimento humano.

Para Oliveira (2004), as atividades lúdicas têm o poder de engajar os educandos durante as aulas, facilitando não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento intelectual e psicomotor.

Nhary (2006) complementa essa ideia, destacando a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento de indivíduos com limitações. Ao brincar, todas as crianças são percebidas como capazes de participar de atividades coletivas, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Assim, o uso do lúdico se torna uma forma inclusiva de proporcionar alegria, prazer, aprendizado e outros sentimentos positivos, promovendo a interação entre os estudantes.

A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem funciona como uma ferramenta motivadora e facilitadora, permitindo que os educandos aprendam conteúdos, internalizem valores e desenvolvam atitudes de forma mais significativa:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000 p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as concepções de infância e a organização lúdica na Educação Infantil, observando sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, com foco no desenvolvimento cognitivo e de outras habilidades voltado aos estudantes com deficiência.

Brincar, muitas vezes associado à desordem, deve ser cuidadosamente organizado dentro da escola. Os professores devem buscar conhecimentos e ferramentas para promover situações de aprendizagem significativas e atraentes, cultivando a alegria de aprender.

É necessário adotar uma nova visão sobre o brincar, entendendo-o como uma importante forma de construção da aprendizagem, proporcionando um crescimento integral e resultados positivos para as crianças.

O professor deve estar sempre atento à realidade das crianças para facilitar a formulação e planejamento de seus objetivos, enfatizando o lúdico como uma ferramenta social essencial e um instrumento de promoção do ensino, afastando a ideia de que brincar é apenas um passatempo.

A importância dos jogos e brincadeiras na primeira infância é indiscutível. Eles promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, permitindo que as crianças explorem, aprendam e cresçam de forma integral. Portanto, é fundamental que os educadores valorizem e integrem atividades lúdicas no currículo, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de aprendizado alegre e significativo, em especial, para as crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.
- BRASIL. **Portaria normativa nº 13**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 01 jul. 2024.
- CARVALHO, R. E. **O Direito de Ter Direito**. In: BRASIL. Ministério da Educação, SEEP, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais. Brasília, 1999.
- COLL, C. **Conocimiento psicológico y práctica educativa**. Barcanova, Barcelona. 1989.
- NASCIMENTO. L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.
- NHARY, T.M.C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.
- OLIVEIRA, P.S. **O que é Brinquedo?** 2004 (2), São Paulo, Brasiliense.
- RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.
- SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.
- TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.
- VERCELLI, L.C. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista Espaço Acadêmico. São Paulo. 2012.
- WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites**. In: SARGO, Claudete (org). A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: ABPp, 1994.

O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO BEM ESTAR DOS ALUNOS

THE IMPACT OF DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND WELL-BEING



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. Cursou pós-graduação em História pela Unicamp em 2012; Cursou pós-graduação em deficiência Intelectual Iteqleste 2023.

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos. Competências como empatia, autocontrole emocional, colaboração e resolução de conflitos são essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes. Estudos mostram que alunos com habilidades socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior engajamento na aprendizagem e menos problemas comportamentais. Além disso, essas competências estão diretamente ligadas ao bem-estar emocional, reduzindo níveis de estresse e ansiedade. Ao promover essas habilidades nas escolas, não só se prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas também para a vida pessoal e profissional, proporcionando-lhes ferramentas para lidar eficazmente com situações complexas e interações sociais. Investir no desenvolvimento socioemocional não é apenas uma estratégia educacional, mas também um investimento na formação de cidadãos mais empáticos, colaborativos e resilientes, capazes de contribuir positivamente para suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Autocontrole; Competências Socioemocionais; Empatia.

ABSTRACT

The aim of this study is to verify the impact of developing socio-emotional skills on students' academic performance and well-being. Skills such as empathy, emotional self-control, collaboration and conflict resolution are essential not only for academic success, but also for the holistic development of students. Studies show that students with well-developed socio-emotional skills tend to have better academic performance, greater engagement in learning and fewer behavioral problems. In addition, these skills are directly linked to emotional well-being, reducing levels of stress and anxiety. Promoting these skills in schools not only prepares students for academic challenges, but also for personal and professional life, giving them the tools to deal effectively with complex situations and social interactions. Investing in socio-emotional development is not only an educational strategy, but also an investment in the formation of more empathetic, collaborative and resilient citizens, capable of making a positive contribution to their communities.

KEYWORDS: Self-control; Socio-emotional skills; Empathy.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação socioemocional tem ganhado destaque como um componente essencial no desenvolvimento integral dos alunos. O foco exclusivo no desempenho acadêmico tradicional vem sendo complementado pela compreensão de que habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais, desempenham um papel crucial no sucesso acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes. Este artigo examina o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos, destacando a importância de uma abordagem educacional holística que vá além das habilidades cognitivas.

A crescente incidência de problemas emocionais e comportamentais nas escolas, como ansiedade, depressão e bullying, evidencia a necessidade de integrar a educação socioemocional nos currículos escolares. Diversas pesquisas indicam que alunos que desenvolvem competências socioemocionais não apenas apresentam melhor desempenho acadêmico, mas também demonstram maior resiliência, habilidades de resolução de conflitos e melhores relacionamentos interpessoais.

Compreender como essas competências influenciam o sucesso escolar e o bem-estar pode orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida.

O objetivo geral do trabalho é verificar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos, visando fornecer insights para a implementação de programas de educação socioemocional nas escolas.

Os objetivos específicos são: Analisar a relação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico dos alunos; examinar os efeitos das competências socioemocionais no bem-estar emocional e psicológico dos alunos; identificar práticas e estratégias eficazes para a implementação de programas de educação socioemocional no ambiente escolar.

Para atingir os objetivos propostos, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente, baseada em fontes acadêmicas, como artigos científicos, livros, teses e dissertações. Será feita a identificação e seleção de estudos relevantes publicados nos últimos dez anos, utilizando bases de dados acadêmicos e Bibliotecas Digitais. Serão incluídos estudos que abordem diretamente a relação entre competências socioemocionais e desempenho acadêmico ou bem-estar dos alunos.

A integração de competências socioemocionais no currículo escolar pode proporcionar benefícios significativos para o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos. Este estudo visa aprofundar a compreensão dessa relação, fornecendo evidências e diretrizes para a implementação eficaz de programas de educação socioemocional nas escolas.

RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

No contexto educacional contemporâneo, a relação entre competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos alunos tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa. Essas competências abrangem habilidades como autoconsciência, autogestão, empatia e habilidades sociais, que são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a adaptação e o bem-estar geral dos indivíduos.

Estudos indicam que alunos que possuem competências socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar melhor desempenho em diversas áreas acadêmicas. A capacidade de regular emoções, por exemplo, está associada a uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares (BRACKETT et al., 2012). Além disso, a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis pode contribuir para um ambiente escolar mais positivo, promovendo a colaboração e a troca de conhecimentos entre os alunos (DURLAK et al., 2011).

A empatia, outra competência socioemocional crucial, não apenas fortalece os laços sociais, mas também pode influenciar positivamente o clima emocional da sala de aula, favorecendo um ambiente propício para o aprendizado (Oberle et al., 2016). Em contrapartida, a falta de habilidades socioemocionais pode resultar em dificuldades no manejo de conflitos e no enfrentamento de desafios acadêmicos, impactando negativamente o desempenho dos alunos (JONES et al., 2017).

O objetivo com a aprendizagem socioemocional é desenvolver nas pessoas a capacidade de manejar suas emoções, construir e manter relações saudáveis nos âmbitos pessoais e profissionais, lidar com situações complexas e conflituosas de forma equilibrada e preocupar-se com as necessidades de outros de forma empática e altruísta. É por meio dela que as pessoas desenvolvem competências socioemocionais e comportamentos pró-sociais que envolvem a consciência social e de cidadania (CAVALCANTI, 2023, p. 18).

A integração dessas competências no currículo escolar não apenas complementa o aprendizado acadêmico tradicional, mas também prepara os alunos para os desafios da vida adulta. Pesquisas

mostram que programas que visam desenvolver competências socioemocionais têm o potencial de melhorar não apenas o comportamento dos alunos, mas também seus resultados acadêmicos, contribuindo para uma redução significativa nas taxas de evasão escolar (PAYTON et al., 2008).

A promoção de um ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento socioemocional pode ser facilitada por práticas educacionais que incentivam a reflexão e a autorregulação emocional. Estratégias como o ensino de habilidades de resolução de problemas e a promoção de um clima de respeito mútuo podem criar um contexto que favoreça tanto o bem-estar emocional quanto o sucesso acadêmico dos alunos (GREENBERG et al., 2003).

A relação entre competências socioemocionais e o desempenho acadêmico também pode ser entendida através da teoria da aprendizagem social, que enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo esta perspectiva, competências como a capacidade de colaborar eficazmente e resolver conflitos de maneira construtiva não apenas melhoram o ambiente de sala de aula, mas também fortalecem a motivação dos alunos para aprender.

Além dos benefícios diretos para o desempenho acadêmico, o desenvolvimento de competências socioemocionais está associado a uma série de resultados positivos a longo prazo. Indivíduos que possuem essas habilidades tendem a apresentar maior capacidade de enfrentar desafios pessoais e profissionais, além de serem mais propensos a estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios ao longo da vida (JONES et al., 2015).

É fundamental considerar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não ocorre de forma isolada, mas sim integrado ao contexto educacional mais amplo. Programas eficazes muitas vezes combinam instrução direta com oportunidades para aplicar e praticar essas habilidades no dia a dia escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020). Isso não apenas reforça a aprendizagem das competências, mas também as torna parte integrante da cultura escolar.

Estudos mais recentes demonstram que pessoas com competências socioemocionais e condutas pró-sociais mais desenvolvidas encaram a vida de forma mais positiva em relação a si mesmas. Em outras palavras, apresentam maior persistência, autoestima, comprometimento com outras pessoas e desempenho escolar. A longo prazo, apresentam maior nível educacional (como realização de cursos superiores e pós-graduações), maior sucesso profissional, relações familiares e de trabalho mais positivas, melhores índices de saúde mental, reduzida psicopatologia e menores níveis de problemas de conduta (CAVALCANTI, 2023, p. 18).

Os benefícios das competências socioemocionais não se limitam apenas aos alunos individualmente, mas também têm impactos positivos na comunidade escolar como um todo. Escolas que promovem um clima de respeito, compaixão e cooperação tendem a experimentar uma redução nos comportamentos disruptivos e uma melhoria no engajamento dos alunos (ELIAS et al., 1997). Isso cria um ciclo virtuoso em que um ambiente positivo e acolhedor contribui para o sucesso acadêmico e o bem-estar de todos os envolvidos.

A implementação bem-sucedida de programas de desenvolvimento socioemocional requer um compromisso contínuo por parte dos educadores e administradores escolares. A formação de professores e a criação de um ambiente de apoio são cruciais para garantir que essas iniciativas sejam sustentáveis e eficazes a longo prazo (JONES et al., 2018). Além disso, é importante envolver

os pais e responsáveis no processo educacional, fornecendo orientação sobre como apoiar o desenvolvimento socioemocional de seus filhos dentro e fora da escola.

É importante reconhecer que o desenvolvimento das competências socioemocionais não é uma solução única para todos os desafios educacionais, mas sim uma parte integrante de uma abordagem mais abrangente e holística para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (ZINS et al., 2004). Ao investir na construção dessas habilidades, as escolas não apenas prepararam os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacitam a se tornarem cidadãos responsáveis e resilientes em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

As competências socioemocionais incluem, portanto, uma dimensão pessoal que é pautada no desenvolvimento de relações afetivas e interpessoais vinculadas à forma como uma pessoa percebe, sente e vivencia o mundo.⁴ Na dimensão pró-social, por sua vez, são abarcados comportamentos que beneficiam outras pessoas, de forma individual ou coletiva. O principal motivo que norteia a pró-sociabilidade é beneficiar outra pessoa sem esperar nada em troca (CAVALCANTI, 2023).

Existem pesquisas que defendem que as competências socioemocionais e pró-sociais podem ser aprendidas ao longo da vida.⁶ Parte-se do pressuposto que existe um processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem que um nível satisfatório de competência socioemocional e pró-social seja alcançado. Conhecer como alguns estudiosos definem conceitos como inteligência, afetividade, emoções, sentimento e inteligência emocional é importante para entender como o processo de aprendizagem socioemocional ocorre do ponto de vista biofísico e psicológico (CAVALCANTI, 2023).

EFEITOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO BEM-ESTAR EMOCIONAL E PSICOLÓGICO DOS ALUNOS

No contexto educacional contemporâneo, as competências socioemocionais têm sido reconhecidas não apenas por seu impacto no desempenho acadêmico dos alunos, mas também por seus efeitos significativos no bem-estar emocional e psicológico. Estas competências englobam habilidades como a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, resolver conflitos de maneira construtiva, desenvolver empatia e estabelecer relações interpessoais saudáveis.

Um dos objetivos centrais da aprendizagem socioemocional é favorecer que uma pessoa reconheça e acolha aspectos das três dimensões – afetividade, emoções e sentimentos – de forma equilibrada e saudável (CAVALCANTI, 2023).

A aprendizagem socioemocional, vinculada ao currículo escolar, tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e adolescentes. Ele também conduziu pesquisas que comparam alunos que participaram de programas de aprendizagem socioemocional e outros que não participaram dos programas. Os resultados apontam que os alunos participantes dos programas têm um melhor desenvolvimento socioemocional que aqueles que não participam (CAVALCANTI, 2023, p. 21).

A promoção do desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar não só contribui para um clima escolar mais positivo, mas também fortalece a resiliência dos alunos diante de desafios pessoais e acadêmicos. Estudos têm demonstrado que alunos que possuem competências

socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar níveis mais altos de bem-estar emocional e psicológico, experimentando menor ansiedade e depressão (SULDO; SHAFFER, 2008).

Além de influenciar diretamente o estado emocional dos alunos, as competências socioemocionais também estão relacionadas à melhoria da autoestima e autoconfiança. Quando os alunos aprendem a reconhecer suas emoções e desenvolver estratégias eficazes para lidar com elas, eles se tornam mais aptos a enfrentar desafios acadêmicos e pessoais com maior confiança e assertividade (BRACKETT et al., 2012).

A capacidade de regular as próprias emoções não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também promove um ambiente de aprendizado mais seguro e inclusivo. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e apoiados, são mais propensos a se engajar ativamente nas atividades escolares e a desenvolver relações positivas com seus colegas e professores (DURLAK et al., 2011).

A implementação de programas escolares que visam fortalecer as competências socioemocionais dos alunos tem demonstrado resultados promissores em diversos contextos educacionais ao redor do mundo. Esses programas não apenas ensinam habilidades específicas, mas também criam uma cultura escolar que valoriza a empatia, a colaboração e o respeito mútuo (JONES et al., 2015).

A relação entre competências socioemocionais e bem-estar emocional dos alunos pode ser entendida através de modelos teóricos que destacam a importância das habilidades socioemocionais na promoção da saúde mental. Teorias como a Teoria da Aprendizagem Social enfatizam como as interações sociais e o aprendizado de comportamentos sociais influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e psicológico dos indivíduos (BANDURA, 1986).

Avaliar o impacto das competências socioemocionais no bem-estar emocional dos alunos requer uma abordagem multidimensional que considere não apenas os resultados acadêmicos, mas também as percepções subjetivas dos próprios alunos sobre seu estado emocional e psicológico. Estudos qualitativos têm sido importantes para explorar como essas competências são percebidas e aplicadas pelos alunos em suas vidas diárias, fornecendo insights valiosos para aprimorar práticas educacionais (ELIAS et al., 1997).

Integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar não apenas prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas também para enfrentar as complexidades emocionais da vida adulta. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos, capazes de contribuir positivamente para suas comunidades e sociedade como um todo (GREENBERG et al., 2003).

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

No contexto educacional atual, a implementação eficaz de programas de educação socioemocional no ambiente escolar representa um desafio e uma oportunidade para promover o

bem-estar integral dos alunos. Esses programas visam não apenas desenvolver competências como empatia, autorregulação emocional e habilidades de colaboração, mas também criar um ambiente escolar mais inclusivo e positivo.

A primeira etapa crucial na implementação de programas de educação socioemocional é o comprometimento da liderança escolar. Diretores e coordenadores pedagógicos desempenham um papel fundamental ao estabelecer uma visão clara e apoiar os recursos necessários para integrar essas práticas no currículo escolar de maneira sustentável e eficaz.

É essencial envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e pais, no processo de implementação. Isso não apenas promove uma compreensão comum dos objetivos e benefícios das competências socioemocionais, mas também fortalece o comprometimento coletivo com o sucesso do programa.

A formação contínua dos professores é fundamental para garantir que eles estejam preparados para ensinar e modelar habilidades socioemocionais de forma eficaz. Workshops, seminários e grupos de discussão podem fornecer aos educadores as ferramentas e estratégias necessárias para integrar essas práticas de maneira orgânica ao currículo existente.

A pesquisa mostra que a implementação bem-sucedida de programas socioemocionais requer uma abordagem holística que considere não apenas a instrução direta, mas também a criação de um ambiente de aprendizado que valorize o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (DURLAK et al., 2011).

O estabelecimento de parcerias com organizações externas e especialistas em educação socioemocional pode enriquecer a implementação desses programas, oferecendo recursos adicionais, treinamento especializado e avaliações de impacto. Essas colaborações podem fortalecer a qualidade e a eficácia das práticas adotadas pela escola.

Para garantir a sustentabilidade a longo prazo, é importante avaliar regularmente a eficácia dos programas socioemocionais implementados. Isso envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o impacto das intervenções nas competências socioemocionais dos alunos, bem como em seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

A literatura sobre educação socioemocional destaca a importância de adaptar as práticas e estratégias de acordo com as necessidades específicas da comunidade escolar. Programas flexíveis e adaptáveis podem responder melhor às dinâmicas individuais e coletivas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz (JONES et al., 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as competências socioemocionais como parte essencial da formação integral dos estudantes, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Segundo a BNCC, as competências socioemocionais são fundamentais para promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, capacitando-os a lidar com suas emoções, relacionar-se de forma empática e construtiva, resolver problemas de maneira colaborativa e tomar decisões responsáveis.

Especificamente, a BNCC destaca a necessidade de integrar essas competências em todos

os componentes curriculares e atividades escolares, não apenas como um complemento ao ensino tradicional, mas como uma dimensão essencial para o aprendizado e para a formação de cidadãos conscientes e participativos. As competências socioemocionais são consideradas transversais a todas as áreas do conhecimento e devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

Além disso, a BNCC enfatiza que as escolas têm o papel de criar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências, através de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade, o respeito mútuo e a promoção do bem-estar emocional dos alunos. Isso inclui estratégias como o estímulo ao diálogo, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de projetos educativos que promovam a reflexão crítica e a autogestão emocional.

Desta forma, a BNCC reconhece as competências socioemocionais como essenciais para uma educação de qualidade e para o preparo dos estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação ativa e responsável na sociedade.

A colaboração entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento dentro da escola pode enriquecer a implementação de programas socioemocionais, integrando essas habilidades em diversas áreas do currículo. Isso não apenas fortalece a relevância e aplicabilidade das competências socioemocionais, mas também promove uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para discutir a importância de um sistema de suporte e acompanhamento contínuo na implementação de intervenções socioemocionais, especialmente no contexto brasileiro, podemos considerar a relevância de mecanismos como mentorias, grupos de apoio e sessões individuais. Esses recursos não apenas promovem um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, mas também são essenciais para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, ajudando-os a lidar com desafios e a construir habilidades de resiliência.

No Brasil, pesquisadores como Marcos Meier têm destacado a importância de programas que envolvam o suporte emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Meier (2018), programas que incluem sessões individuais com orientadores ou mentores têm mostrado impactos positivos significativos no bem-estar emocional dos alunos, proporcionando um espaço seguro para expressar sentimentos e resolver conflitos.

Além disso, estudos como os de Ribeiro e Freitas (2017) evidenciam que grupos de apoio dentro das escolas não apenas fortalecem os vínculos sociais entre os alunos, mas também ajudam a promover uma cultura de solidariedade e compreensão mútua. Esses grupos fornecem um ambiente estruturado onde os estudantes podem compartilhar experiências, enfrentar desafios emocionais e aprender habilidades interpessoais essenciais.

A implementação de mentorias, particularmente, tem sido destacada por pesquisadores brasileiros como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Conforme discutido por Dessen e Rangel (2000), mentorias proporcionam um suporte individualizado que não só melhora o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento de competências emocionais como autoconfiança e autogestão.

Portanto, ao criar um sistema de suporte e acompanhamento contínuo que inclua esses mecanismos, as escolas não apenas atendem às necessidades emocionais e sociais dos alunos, mas também fortalecem sua capacidade de enfrentar desafios e construir uma base sólida de habilidades socioemocionais. Essas práticas não são apenas recomendadas pela literatura acadêmica brasileira, mas também são fundamentais para promover um ambiente escolar mais saudável e inclusivo.

A criação de um sistema de suporte e acompanhamento contínuo é essencial para garantir que todos os alunos se beneficiem igualmente das intervenções socioemocionais. Mecanismos como mentorias, grupos de apoio e sessões individuais podem oferecer um espaço seguro para os alunos discutirem suas emoções, resolverem conflitos e desenvolverem habilidades de resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo sobre a implementação de programas de educação socioemocional no ambiente escolar, é crucial destacar a importância crescente dessas iniciativas no contexto educacional contemporâneo. A educação socioemocional não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais; ela representa uma abordagem holística para preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios complexos da vida moderna.

Ao longo desta análise, ficou claro que as competências socioemocionais, como empatia, autogestão, habilidades de comunicação e colaboração, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Essas competências não só contribuem para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, mas também são essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos.

A implementação bem-sucedida de programas socioemocionais requer um compromisso contínuo por parte de toda a comunidade escolar, desde a liderança administrativa até os educadores, alunos e famílias. É fundamental que todos os envolvidos compreendam os benefícios a longo prazo dessas iniciativas e estejam engajados em apoiar sua integração efetiva no currículo escolar.

A pesquisa revisada neste estudo destacou a importância da formação contínua de professores no ensino de competências socioemocionais. Professores bem-preparados não apenas ensinam essas habilidades de maneira eficaz, mas também servem como modelos positivos para os alunos, demonstrando como aplicar essas competências no dia a dia.

Além disso, a colaboração com especialistas externos e a criação de parcerias com organizações com experiência em educação socioemocional são fundamentais para enriquecer a implementação desses programas. Essas colaborações trazem conhecimentos adicionais, recursos e metodologias inovadoras que podem beneficiar significativamente a qualidade e o impacto das intervenções socioemocionais.

A avaliação regular do impacto dos programas socioemocionais é essencial para garantir sua eficácia e relevância contínuas. A coleta de dados quantitativos e qualitativos permite que as escolas identifiquem áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, ajustando as estratégias conforme

necessário para atender melhor às necessidades dos alunos.

Ao integrar as competências socioemocionais de forma interdisciplinar no currículo escolar, as escolas não apenas fortalecem a aprendizagem acadêmica dos alunos, mas também preparam os jovens para os desafios do século XXI. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso pessoal dos alunos, mas também para sua capacidade de contribuir positivamente para suas comunidades e sociedade em geral.

É importante reconhecer que a implementação de programas socioemocionais enfrenta desafios, incluindo a necessidade de recursos adequados, o apoio contínuo da comunidade escolar e a adaptação às necessidades específicas de cada contexto educacional. No entanto, os benefícios a longo prazo superam os desafios, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e preparado para enfrentar as demandas complexas da educação contemporânea.

A literatura revisada neste estudo enfatiza que a educação socioemocional não deve ser vista como uma iniciativa isolada, mas sim como parte integrante de uma abordagem educacional mais ampla que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos. Ao investir no fortalecimento dessas competências, as escolas estão não apenas melhorando o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promovendo sua saúde emocional e psicológica.

Desta forma, as considerações finais reiteram que a educação socioemocional é um investimento no futuro não apenas dos indivíduos, mas também da sociedade como um todo. Ao capacitar os alunos com competências socioemocionais robustas, as escolas estão preparando-os para se tornarem cidadãos ativos, empáticos e resilientes, capazes de enfrentar os desafios e contribuir positivamente para um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Prentice-Hall.

BRACKETT, M. A., et al. (2012). **Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary-school teachers**. *Psychology in the Schools*, 49(9), 1048-1062.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores** / Carolina Costa Cavalcanti. - São Paulo : SaraivaUni, 2023

DESSEN, M. A., & Rangel, A. L. C. A. (2000). **Mentoria na escola: estratégia para o desenvolvi-**

mento socioemocional dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 187-194.

DURLAK, J. A., et al. (2011). **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.** *Child Development*, 82(1), 405-432.

ELIAS, M. J., et al. (1997). **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.** ASCD.

RIBEIRO, M. P., & Freitas, H. (2017). **Grupos de apoio escolar: fortalecimento de vínculos sociais, cultura de solidariedade e desenvolvimento de habilidades interpessoais.** *Revista Brasileira de Educação*, 22(67), 895-914.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PUBLIC POLICIES FOR BRAZILIAN EDUCATION



TATIANE MENDES DOS SANTOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela UNESP (2019); Graduação Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Serra Geral (2022); Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Iguaçu (2024); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I na EMEF Carlos Chagas e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF José Lins do Rego, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os direitos humanos estão no cerne das questões das sociedades contemporâneas. Proclamados e constantemente desrespeitados, servem como referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. Desenvolvidos no contexto histórico da modernidade ocidental, têm favorecido a afirmação da igualdade. Contudo, atualmente são desafiados a incorporar as questões da diversidade. O presente estudo tem como objetivo, tomando como referência a tensão entre igualdade e diferença na concepção e prática dos direitos humanos, discutir as particularidades e interações entre o direito à educação e a educação em direitos humanos. Esses dois campos estão interligados, sendo a educação em direitos humanos atualmente considerada como um componente essencial do direito à educação. Essa perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas particularidades, e de fortalecer processos democráticos, onde redistribuição e reconhecimento se articulam.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Diversidade; Inclusão.

ABSTRACT

Human rights are at the heart of contemporary societies. Proclaimed and constantly disrespected, they serve as a reference for the construction of humane and democratic societies. Developed in the historical context of Western modernity, they have favored the affirmation of equality. However, they are currently being challenged to incorporate issues of diversity. Taking the tension between equality and difference in the conception and practice of human rights as a reference, this study aims to discuss the particularities and interactions between the right to education and human rights education. These two fields are interlinked, and human rights education is currently considered an essential component of the right to education. This perspective places us on the horizon of promoting educational processes capable of forming subjects of rights, taking into account their particularities, and of strengthening democratic processes where redistribution and recognition come together.

Keywords: Public Policies; Diversity; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A noção de diversidade, conforme aponta Sacristán (2002), está vinculada às culturas de diferentes povos e às pessoas livres para exercerem sua autodeterminação. Também está associada ao anseio por democracia e à necessidade de administrar públicos com realidades sociais variadas, respeitando as liberdades fundamentais. A diversidade é igualmente vista como uma alternativa para adaptar o ensino aos estudantes.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a diversidade se apresenta como uma questão de direito, compondo uma maneira de compreender a educação, ao tempo em que constitui os seus planos, a organização das instituições escolares e a estrutura do próprio sistema de ensino. A diversidade contribui na relação de orientar e organizar as metodologias educativas, compondo de conceitos e de um olhar crítico para compreender a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. A diversidade é, pois, uma cultura que a educação é convidada a tornar viável.

A diversidade também é uma cultura a ser trabalhada e demonstra um olhar da maneira que se deve pensar, planejar e organizar a educação visando ter uma sociedade melhor. O respeito e a valorização da diversidade é um dos pilares essenciais na composição de um sistema educacional

inclusivo. Reconhecer o direito à diversidade na educação significa atender às variadas necessidades educacionais que os indivíduos apresentam no contexto do processo educativo. A diversidade e a cidadania são valores essenciais que devem ser incorporados na organização de um modelo educacional inclusivo, influenciando o planejamento e implementação das políticas estabelecidas para os sistemas de ensino.

DIVERSIDADE

O respeito à diversidade é uma maneira de assegurar o exercício da cidadania e o fortalecimento dos laços sociais. Trata-se de uma postura política em relação às diferenças de classe, gênero, etnia, orientação sexual, capacidades, entre outros aspectos que compõem a identidade pessoal e caracterizam a posição do indivíduo na cultura e na sociedade. Promover atitudes de tolerância e respeito à diversidade está relacionado ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade. Por isso, representa um grande desafio a ser solucionado pelos sistemas de ensino na construção de suas bases político-pedagógicas.

O maior dos desafios que a diversidade põe à educação consiste na construção de um projeto compartilhado por todos, que simultaneamente contemple e respeite as diferenças particulares dos indivíduos. O problema é que trabalhamos com sujeitos diversos – e assim os queremos –, embora as instituições, os currículos e os métodos educacionais tendem a ser homogeneizantes, fato que historicamente marca a educação institucionalizada. Encarar esse desafio supõe compreender que a diversidade, a variedade, a heterogeneidade e a individualização expressam fatos e desejos, representando uma essencial manifestação da liberdade necessária a instituições coletivas – como a escola.

Assim, a consideração da diversidade deve impregnar todos os atos educacionais, desde o modo como analisamos a educação, para tentar entender seus objetivos, abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições escolares, até as bases político-pedagógicas da estrutura do sistema educacional. A partir desse entendimento, o grande desafio a ser encarado pelos sistemas de ensino é construir uma escola que assegure a igualdade e contemple as diferenças particulares de indivíduos e coletividades.

A ênfase dada à diversidade é uma constatação que pode ser feita tanto nas proposições políticas como na preocupação científica, na década de 1990.

Para Sacristán (2002), essa sensibilidade para com a diversidade não é algo novo em educação, como não o é na filosofia, na política e no pensamento ocidental.

Diversidade é um termo ambíguo, pois possui uma multiplicidade de significados. Assim, os sistemas de ensino e as escolas devem buscar explicitá-lo, para evitar os riscos dessa ambigüidade e direcionar as potencialidades desse conceito para o que de fato interessa: a aprendizagem do estudante. A referência à diversidade está presente, atualmente, tanto nas políticas públicas como na produção científica, relacionada às estratégias usadas na educação especial, assim como às demandas dos movimentos e grupos sociais que lutam pelo reconhecimento e valorização da sua identidade.

A ESCOLA E REAFIRMAÇÃO DOS DIREITOS

O tema da convivência na escola preocupa educadores e está profundamente ligado ao respeito à diversidade e à reafirmação dos direitos fundamentais. O aumento de diferentes formas de violência, intolerância e discriminação, além do reconhecimento social dessa realidade, nos obrigam a repensar a escola como um espaço de convivência e de afirmação de direitos, analisando como ela aborda questões como relações raciais, gênero, respeito à orientação sexual e identidade de gênero. Esse reconhecimento é impulsionado pelo avanço do debate sobre direitos humanos promovido pelos movimentos sociais.

A relação entre educação e diversidade não é um tema novo. O que é recente é o reconhecimento da necessidade urgente de transitar dos debates acadêmicos e propostas formais para a implementação prática nas políticas públicas e ações concretas. Nesse contexto, a UNESCO tem contribuído significativamente ao longo dos últimos 10 anos para o desenvolvimento de uma linha de ação que promove pesquisas, publicações e programas na área. Além disso, o debate sobre multiculturalismo e educação domina fóruns sociais na Comunidade Europeia e em países como os Estados Unidos. No Brasil, destacam-se pesquisas acadêmicas importantes sobre relações raciais e gênero. O Relatório Delors, publicado em 1998, já enfatizava a importância de orientar educadores para a diversidade.

No entanto, como educar para a igualdade se a questão da diversidade não está na agenda escolar? Se os educadores vêm de uma formação conservadora e discriminatória e não se sentem preparados para lidar com temas que se tornaram tabus na cultura, como a questão homossexual? A tentativa de governos anteriores de enfrentar essa lacuna com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi relevante, mas mal recebida devido à falta de participação da comunidade escolar na sua elaboração. Essa proposta chegou às escolas de forma verticalizada, resultando em uma incorporação limitada à prática pedagógica dos educadores. Recentemente isso se aplica a BNCC(2018), pouco se mudou nos conceitos e nas parametrizações.

Contra uma cultura de violência, baseada na marginalização do outro, considerado diferente e inferior, é essencial persistir na construção de uma cultura de diversidade, com a escola pública de qualidade como principal indutora desse processo. Essas são questões que precisamos enfrentar, se não quisermos perpetuar a cultura da violência, que inclui a violência simbólica – aquela que se baseia na negação de sujeitos, histórias e singularidades e se reproduz de forma subliminar, muitas vezes com a cumplicidade das vítimas, que não têm consciência de sua condição de subjugadas.

É importante reconhecer que vivemos em uma sociedade historicamente determinada, cuja gênese foi marcada por relações de dominação racial explícita, colonialismo, escravidão e patriarcado, e que se construiu pela afirmação do poder masculino, heterossexual e branco. A cultura racista, machista e homofóbica se naturalizou no imaginário coletivo e, apesar dos avanços ao longo dos anos, ainda permanece hegemônica.

Devemos considerar que a escola não é uma ilha isolada. Ela sofre o impacto das violências externas que ocorrem em seu entorno e também pode produzir suas próprias violências, especialmente a violência simbólica. A negação de identidades – como a discriminação com base na orientação sexual, na cor da pele, entre outras variáveis – constitui uma violação dos direitos humanos e uma grave forma de violência simbólica.

Portanto, não devemos abdicar da busca pelo avanço das relações sociais e pela realização de ideais que a república ainda nos deve. Igualdade, liberdade e fraternidade, consigna da Revolução Francesa, ainda estão longe de ser efetivadas para a grande maioria das pessoas, mesmo em países que seguiram os passos dessa significativa revolução burguesa. Esses ideais inspiraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Giuseppe Tosi, ao analisar as diversas dimensões dos direitos humanos, também considera a dimensão educativa, destacando três aspectos essenciais:

Afirmar que os direitos humanos são direitos "naturais", e que as pessoas "nascem" livres e iguais, não implica que a consciência desses direitos seja algo espontâneo.

O ser humano é ao mesmo tempo natural e cultural, e deve ser "educado" pela sociedade.

A educação para a cidadania é, portanto, uma dimensão crucial para a concretização dos direitos, tanto na educação formal quanto na informal ou popular, e nos meios de comunicação.

Nesse contexto, é fundamental que a formulação e a implementação de políticas educacionais garantam os recursos necessários para que a escola se torne um espaço de convivência, construção de vínculos sociais positivos e reafirmação de direitos. Assim, a escola é desafiada a ressignificar sua função social, ou seja, a construir uma prática educativa que compreenda sua complexidade e parta do princípio de que todos são sujeitos de direitos.

INCLUSÃO ESCOLAR E REALIDADE EDUCACIONAL

“O verdadeiro papel da escola é ensinar a voar, não cortar as asas”. (Dimenstein)

“A compartimentalização do nosso olhar sobre o problema da aprendizagem, dividido entre saúde e educação, muitas vezes resulta em um desserviço ao entendimento e tratamento do indivíduo em questão.” (Pires, Luciana, 1998, p. 3).

Ao iniciar nossa reflexão sobre a inclusão escolar, lembramo-nos desse pequeno parágrafo, pois, com o surgimento do movimento pela inclusão no Brasil, influenciado por diversas fontes, notou-se uma generalização e modismo no uso do termo inclusão, o que gerou grande preocupação.

“O movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou a centralizar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência, em torno do ideal de que inclusão significava oposição à exclusão.”

Na prática, no cotidiano das escolas, essa política educacional revelou outras facetas. As diretoras, ao tentar seguir a orientação de não excluir nenhum estudante do convívio com crianças normais, começaram a admitir de forma indiscriminada crianças com deficiências. Isso expandiu o número dessa nova clientela de estudantes sem que houvesse um consenso sobre as implicações pedagógicas e as medidas a serem adotadas. Os pais, talvez incentivados pelo movimento da inclusão, passaram a procurar as escolas esperando encontrar condições adequadas para o desenvolvimento de seus filhos.

Segundo Masini (2001), nesse contexto, a escola passou a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas para estudantes excepcionais; de outro, não se preparou e não ofereceu as condições necessárias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, continuou a seguir programações estabelecidas, de caráter intelectualista, cujas ações acabaram se tornando excludentes. Isso se deve, entre outras razões, à falta de formação adequada dos professores: o professor regular não aprendeu a lidar com o aluno diferente, e o professor especializado não aprendeu a trabalhar com o professor do ensino regular.

É essencial capacitar o professor e reconhecer sua (in) disponibilidade para lidar com a diversidade. Dependendo de como a inclusão é entendida e aplicada, ela pode acabar sendo exclusiva.

Ao considerar a inclusão, devemos relacioná-la com nossa realidade escolar, que é estruturada para atender a estudantes padrão e desenvolver suas habilidades. O sistema de ensino

é organizado com um currículo que segue uma sequência e complexidade de conteúdos conforme o desenvolvimento cognitivo e a faixa etária desses estudantes.

Quando um aluno fora desse padrão é incluído, ele se depara com um sistema cuja estrutura é pouco flexível e não oferece muita abertura para ajustar a programação às suas necessidades e ritmos específicos. Como toda estrutura, ela opera com certa rigidez, e qualquer alteração causa impacto em todos os componentes, gerando um desequilíbrio. Diante desse desequilíbrio, há uma reorganização para retornar à ordem inicial.

Os profissionais que atuam dentro dessa estrutura foram inicialmente organizados para perpetuá-la, trabalhando para sua manutenção e dependendo dela para se sentirem competentes. O que ensinar, como ensinar, como avaliar e quais objetivos alcançar estão previamente definidos e garantidos pelo sistema. Com essa organização, não há grandes conflitos entre o que se pensa e o que se faz, já que a função de um orientador ou coordenador é lidar com esses conflitos e resolvê-los de modo a garantir a continuidade do sistema. Aqueles que não seguem essa direção podem ser excluídos ou precisar se readaptar.

Estamos falando de estrutura porque, ao incluir um aluno, estamos inserindo-o em um sistema escolar com um funcionamento estrutural definido e uma dinâmica própria. A entrada de um aluno com comportamentos, estruturas emocionais e cognitivas diferentes pode introduzir algo inesperado no sistema, o que pode provocar um desequilíbrio na estrutura e, conseqüentemente, nos profissionais responsáveis pela aprendizagem.

Não podemos pensar na inclusão sem considerar a questão estrutural que, de forma involuntária, acolhe e expulsa o aluno incluído. Isso é uma verdadeira contradição ou uma demonstração do funcionamento de qualquer estrutura? O paradoxo de lutar por "uma escola para todos" esconde a impossibilidade de fazer com que esse aluno realmente se sinta à vontade, seguro e protegido. A estrutura o marginaliza e ele pode acabar se sentindo excluído.

Nosso sistema de ensino padronizado permite um trabalho personalizado, com foco nas diferenças? Paulo Freire destacou a necessidade de adaptar a linguagem da sala de aula à linguagem do aluno.

Nossa realidade escolar "dá voz" à diversidade? Alguns poderiam afirmar categoricamente que sim, enquanto uma grande parte diria o contrário. Estamos preparados para atender àqueles que são diferentes? Aqueles que apresentam dificuldades comportamentais, emocionais e cognitivas? Nossa estrutura escolar está preparada para esse nível de atendimento?

O conceito de educação inclusiva, como tem sido apresentado ou imposto ao sistema educacional brasileiro, justifica-se com valores que incluem solidariedade e igualdade de direitos.

Contudo, isso não é suficiente para a implementação efetiva da inclusão.

Ture Jönson, em seu livro **Educação Inclusiva**, define uma "sociedade para todos" como "uma sociedade que se empenha em acolher as diferenças de todos os seus membros". Isso significa que devemos focar nossos esforços não mais em adaptar as pessoas à sociedade, mas em adaptar a sociedade às pessoas.

"O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar." (Dens, 1998, p.11).

INTEGRAÇÃO OU SEGREGAÇÃO

O projeto de Educação Inclusiva tem recebido apoio tanto dentro quanto fora das salas de aula. Porém, na prática, percebe-se a dificuldade dos estudantes em se adaptarem à escola convencional, devido ao preconceito de quem defende a inclusão sem avaliar as possibilidades institucionais, sem realizar um estudo sistemático das dificuldades, e sem examinar as possibilidades e limitações frente aos desafios da educação inclusiva.

Assim, não haverá inclusão sem integração, e a integração só acontece quando nos empenhamos em analisar cada projeto educacional, iniciando pela avaliação das competências individuais e pela reestruturação do projeto de cada escola, com ênfase na adequação psicopedagógica às necessidades de seu público-alvo.

A "Educação Inclusiva" pode ser uma ótima alternativa de ensino, desde que sejam feitas adaptações para acolher estudantes com bloqueios e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, é crucial, primeiramente, garantir a restauração da autoestima desse aluno como aprendiz.

Se não houver essa recuperação, cairemos em uma "competição desigual" – a principal razão para o surgimento de rótulos para aqueles que não se ajustam aos padrões tradicionais de ensino. Nessas circunstâncias, devido à diferença, o aluno com dificuldades pode provocar nos outros uma "competição desigual", deixando de ser apenas o João ou a Maria e passando a ser visto como "o lento da classe", "o travesso" ou "aquele que tem problemas", entre tantos outros rótulos.

Os rótulos, sejam eles positivos ou negativos, sempre estiveram presentes na história da humanidade e acabam influenciando a formação da personalidade escolar de qualquer estudante. Imagine um aluno com problemas cognitivos, comportamentais e/ou emocionais convivendo com outros estudantes sem essas questões. Qualquer diferença, por menor que seja – física, comportamental, emocional ou de aprendizagem – pode provocar reações nos outros, como "compaixão" e até "rejeição". Quando mal administrado, o processo de inclusão pode acabar gerando

a exclusão daqueles que "funcionam de modo diferente".

Muitas dificuldades de aprendizagem temporárias e contornáveis são transformadas em rótulos perversos. Precisamos refletir sobre que tipo de inclusão estamos discutindo. Existe aquela onde o indivíduo e o grupo não estão mutuamente preparados para a integração e aquela onde ambos estão prontos. O verdadeiro trabalho deveria ser proposto como o "trabalho com a diversidade em sala de aula". Só então estaríamos falando de um fio condutor integrativo.

Segundo Pires (1999) "por aluno com necessidades especiais entendemos desde o aluno problema na sala de aula – impertinente, desobediente, que se nega a dedicar-se à tarefa escolar – até estudantes portadores de síndromes ou com comprometimento orgânico ou neurológico que podem afetar áreas como sua percepção sensorial, sua capacidade de pensar, sua capacidade de relacionar-se com outros e com o ensino – os portadores de síndrome de Down os estudantes com autismo, os estudantes com deficiência física e tantos outros".

Acreditamos que o trabalho com a "diversidade em sala de aula" deve ser estabelecido a partir de um sociograma e estar preocupado em implantar classes que tenham estudantes mantendo entre si um fio condutor de interesses e competências, possível de ser manejado pelos profissionais escolares.

Esta possibilidade afastaria a tendência de exclusão pelos professores de boa parte das escolas, em que a inclusão acontece até determinado ponto, afastando o aluno para complementação individual dentro e fora da própria escola ou com toda sorte de trabalhos específicos.

Não podemos nos esquecer de que dos 36 milhões de estudantes de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental, só 6 milhões chegaram ao ensino médio e, ainda assim, desses 6 milhões será uma minoria que terá chegado ao ensino médio com condições acadêmicas e/ou profissionalizantes.

De que inclusão e de que exclusão estamos falando?

Gostaríamos de lembrá-los que a Conferência Internacional realizada em Salamanca-1994, sobre "Educação para todos", surge da luta europeia de posição à exclusão da pessoa deficiente mental do convívio social.

Portanto, conclusão preciosa, mas necessitando ser vista de um prisma adequado, pois inserção social e/ou educacional é absolutamente diferente de inclusão escolar. Por inclusão escolar entendemos o aluno ser integrado e membro ativo de uma sala de aula. Por isso é necessário um olhar abrangente nas questões das competências, das aprendizagens e estruturas da escola.

É necessário um cuidado especial para que as diferenças existentes não sejam tomadas como barreira para a fluência do ensino.

Segundo Pires (2001) “O escritório de Economia da Saúde do Reino Unido (Office of Health Economics, 1973) descreve a habilidade mental como produto de 3 fatores: 1) constituição genética hereditária; 2) modificações ou danos causados por doenças ou traumas pré ou pós-natais; 3) treinamento e condicionamento do intelecto. A educação se enquadra neste último fator, proporcionando treinamento e condicionamento do intelecto”.

Necessitamos nos lembrar de que há uma pirâmide na aprendizagem e na aquisição do conhecimento, em que o conhecimento prévio como pré requisito de aprendizagem é fundamental. Então a pirâmide da flexibilidade da inclusão escolar vai se estreitando, e é necessário cuidar acentuadamente das estruturas escolares possibilitadoras da inclusão escolar.

Uma prática que consideramos muito importante neste tipo de trabalho de inserção é a elaboração de planos pedagógicos/ educacionais individuais para os estudantes com necessidades especiais. Planos estes que estabeleçam claramente metas pedagógicas a curto, médio e longo prazo, e estratégias para atingi-las. Na elaboração destes planos é importante levar em conta as atividades às quais o aluno responde positivamente, ou seja, as atividades potencialmente produtivas para aquele aluno, pois elas servirão como ponto de partida.

É importante também listar aquelas atividades das quais o aluno parece não gostar, ou parece não entender o princípio. O plano individual se alimenta de muita observação. É a partir da observação que seremos capazes de detectar quais as dificuldades que a criança/adulto apresenta que parecem passíveis de superação. É muito sofrido deparar-se com estragos e limitações e não ser capaz de repará-los, não ser capaz de endireitá-los. O estabelecimento de metas para um trabalho com estudantes com necessidades especiais é um exercício de humildade e exige que o educador sofra a constatação de sua própria impotência e da escola onde trabalha.

Para Pires (2001)“ as necessidades dessas crianças são as mais diversas, assim como suas dificuldades. Esses planos educacionais ajudam a estabelecer as metas individuais daqueles estudantes, metas essas que vão se acrescer às metas pedagógicas gerais do grupo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar políticas públicas para o desenvolvimento econômico é um dos desafios da situação atual no Brasil, pois a necessidade de assistência é extremamente alta. Para isso, o governo federal lança, na área social, uma série de programas marcados pela predominância das políticas públicas. No entanto, isso ainda é insuficiente para enfrentar as causas estruturais da pobreza. A diminuição do déficit habitacional, a erradicação do analfabetismo, do desemprego, da fome, do trabalho infantil, além de garantir o acesso à educação gratuita, aos serviços básicos de saúde e ao bem-estar social, ainda exigem ações eficazes e eficientes.

Alguns conceitos precisam ser revisados: a obrigatoriedade de frequência escolar; não basta que a criança esteja matriculada e frequentando a escola, a qualidade do ensino deve ser alta; a condicionalidade em relação às questões de saúde, que exige a ampliação e democratização dos serviços de saúde, que atualmente são precários e de difícil acesso; o monitoramento e a avaliação dos programas precisam de uma maior abrangência para medir os impactos a médio e longo prazo. Dessa forma, estaremos mais próximos de solucionar a pobreza, pois o futuro do país depende do modelo de desenvolvimento adotado hoje.

Quando estivermos avançado um pouco mais em todos os temas que envolvem políticas públicas, certamente estaremos prontos para conversarmos sobre inclusão, antes estamos meramente num discurso muito longe do seu real significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio de 2012. Seção 1, p. 48.

DENS, A . **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. Apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial Havana/Cuba. 1998.

ESPAÑA. **Declaración de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.), **Gestão da educação - impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000

FONSECA, V. da. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Ed. Notícias, 1987.

GLAT, R. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito?** Mensagem da APAE, XV (49) p. 11-14, 1998.

GASPARETTO, Merf, TEMPORINI, E.R, CARVALHO, KMM, Kara-José N. **O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?** Arq Bras Oftalmol 2001.

JACOBI, Pedro. **Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez,

2002. Col. Questões da nossa época; v. 70.

MASINI, Elcie F. S. - **Avaliação; Inclusão; Promoção automática; Exclusão.** Apresentado no Fórum Pp - "Debate Nacional sobre Avaliação e Aprendizagem". São Paulo: ABPp, 2001.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Et al. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo I. Brasília: CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIRES, Luciana . **A comunicação inevitável: questões de como trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem** .São Paulo: Arco-íris, 2000

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** 8ª ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

O ADULTO DE REFERÊNCIA NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS CUIDANDO DE BEBÊS

THE REFERENCE ADULT IN EDUCATIONAL SPACES CARING FOR BABIES



TERESA CRISTINA DE PINHO BORBA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra – FTS (2004); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2008); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEMEI Jardim Casa Blanca.

RESUMO

Este artigo baseia-se nas obras de diversos autores que discutem a importância da interação entre adultos, bebês e crianças pequenas, dialogando com as ideias de Emmi Pikler. O objetivo é contribuir para a formação de profissionais, professoras e educadoras em instituições de educação infantil. A motivação inicial para a redação do texto veio dos questionamentos das profissionais durante encontros de formação sobre a ênfase nos cuidados e a dificuldade de manter uma atenção mais individualizada, dadas as condições estruturais concretas (materiais e humanas) em alguns contextos institucionais, bem como o necessário equilíbrio entre atividades de exploração, movimento e a ação do adulto. Os autores que fundamentam teoricamente o trabalho são Judit Falk (1979, 2004, 2010, 2018), Agnès Szanto-Feder (2014) e Myrtha Chokler (2017).

Palavras-chave: Adulto Referência; Atenção; Abordagem; Pikler; Formação.

ABSTRACT

This article is based on the works of various authors who discuss the importance of interaction between adults, babies and young children, dialoguing with the ideas of Emmi Pikler. The aim is to contribute to the training of professionals, teachers and educators in early childhood education institutions. The initial motivation for writing the text came from the questioning of professionals during training meetings about the emphasis on care and the difficulty of maintaining more individualized attention, given the concrete structural conditions (material and human) in some institutional contexts, as well as the necessary balance between exploration activities, movement and adult action. The authors who provide the theoretical basis for this work are Judit Falk (1979, 2004, 2010, 2018), Agnès Szanto-Feder (2014) and Myrtha Chokler (2017).

Keywords: Adult Reference; Attention; Approach; Pikler; Training.

INTRODUÇÃO

Durante as sessões de formação para professoras e educadoras que trabalham com bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos, é frequente surgirem dúvidas sobre o papel do “adulto de referência” no dia a dia da Educação Infantil e como a presença desse profissional impacta o desenvolvimento infantil. Essas perguntas refletem a preocupação em garantir essa figura nas instituições, considerando as condições reais de alguns contextos educativos, como limitações de espaço, a organização diária e a proporção entre adultos, bebês e crianças. Para abordar essas questões, que são muito relevantes dado os numerosos desafios enfrentados por profissionais que trabalham com os pequenos, buscamos referências de estudiosos das ideias de Emmi Pikler para explorar a importância do papel do adulto, um tema central na abordagem pikleriana.

Para iniciar, apresentamos algumas contribuições de Judit Falk (1979, 2018), Szanto-Feder (2014) e Myrtha Chokler (2017) para entender quem são esses seres potentes, recém-chegados ao mundo, ainda vulneráveis, mas ávidos por participar dele. Além disso, refletimos sobre o papel dos adultos nas interações diárias, destacando a importância dessas interações na formação da criança como indivíduo. Nos apontamentos introdutórios de Judit Falk (1979), no texto incluído na obra "Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras", é discutida a diferença entre a relação mãe-bebê e a relação educadora/professora-bebê em ambientes coletivos, como creches e centros de acolhimento. O texto original, intitulado "El hecho consciente en lugar de instintividad: sustitución eficaz en la relación madre-niño en la Casa Cuna",

foi traduzido livremente como "A ação consciente em vez da instintividade: substituição eficaz na relação mãe-filho na instituição de acolhimento".

A designação e a formação exigidas das profissionais que trabalham diretamente com bebês e crianças pequenas em contextos coletivos variam conforme o local e o município. No município de São Paulo, todas as profissionais que atuam na rede pública de educação infantil são professoras com formação em Pedagogia.

A educação infantil, abrigos ou instituições de acolhimento, como são chamadas no Brasil, formam o cenário em que ocorre este debate. Escrito no final da década de 1970, o texto de Judit Falk ainda ressoa e oferece contribuições valiosas para analisar realidades e contextos atuais, onde coexistem diferentes práticas de cuidado que podem ser questionadas e aprimoradas. A autora estabelece e valida um sistema de atitudes que não surgiu de maneira isolada ou repentina, mas se formou e se consolidou institucionalmente com base no respeito e no profundo conhecimento das profissionais sobre quem é a criança, o que ela precisa para se desenvolver de maneira plena e saudável, e qual o papel do adulto nessa relação.

Falk destaca que, por décadas, os profissionais que cuidavam de crianças enfrentaram o dilema de equilibrar a ação individual com o coletivo institucional, o sujeito com o grupo, o privado com o público. Na busca por superar os desafios impostos pelas práticas historicamente estabelecidas, surgiram diversas alternativas, incluindo a demanda por mais adultos, chamados de 'auxiliares', para cuidar das necessidades corporais. Segundo Falk (2018), em geral, as propostas defendidas pelas educadoras nessa linha estavam baseadas na crença de que, ao reduzir o tempo dedicado aos cuidados corporais, teriam mais tempo para se dedicar a outras atividades consideradas 'educativas ou pedagógicas'. Nessas situações, os cuidados com alimentação, troca de fraldas e banho, por exemplo, ficariam sob a responsabilidade desses auxiliares ou estagiárias, contratadas temporariamente em alguns casos. Para a educadora ou professora responsável, o apoio dessa profissional permitiria dedicar mais tempo ao ensino de conteúdos importantes para a aprendizagem das crianças, além de propor e desenvolver atividades lúdicas ou consideradas educativas. Os princípios que justificaram essas soluções baseavam-se na ideia de que se ocupar das práticas de cuidado significava abdicar do papel de ensinar, e, portanto, da função didática e pedagógica para a qual se prepararam durante anos de formação inicial. De certa forma, essa divisão de funções ainda pode ser observada em alguns contextos educacionais atualmente.

Diante desse cenário, procuramos destacar alguns aspectos da abordagem pikleriana que podem ajudar a redefinir o papel do adulto no contexto da educação infantil. Refletindo sobre a teoria e suas implicações nas práticas de cuidados e educação, podemos inferir que diferentes opções e

concepções educativas contribuíram historicamente para reforçar a dicotomia entre cuidado e educação, resultando na separação entre corpo e pensamento, mãos e cabeça, emoção e razão.

Em situações em que o adulto é o foco do processo educativo, minimiza-se a importância do seu papel como parceiro presente, aberto, confiante e respeitoso, que, sem ser invasivo, é capaz de oferecer atenção individualizada nos momentos de cuidado e garantir as condições materiais e afetivas indispensáveis para o pleno desenvolvimento do bebê ou da criança pequena. Essas reflexões se baseiam nas contribuições de Irene Pinasco (2007, 2009, 2018). Nota-se, entretanto, que mesmo que essa prática tenha sido ultrapassada e ressignificada para a maioria das educadoras, ainda é possível identificar a mentalidade que a guia no imaginário de outra parcela.

Myrtha Chokler (2017), ao mencionar a necessidade de conhecer a criança em sua totalidade e de atender ao seu desejo de ser e estar no mundo, recorda que, na fase inicial da vida, o bebê passa por um intenso processo de ajustamento e apropriação do ambiente, o que é favorecido por um entorno humano acolhedor, que oferece apoio e segurança.

Da indiferenciação entre o “eu” e o “não eu”, que marca o início da vida humana, segue-se um processo de diferenciação e formação da pessoa, permitindo à criança se constituir como um ser único, original e distinto dos outros. Nesse intenso e complexo processo de individuação e subjetivação, o adulto desempenha o papel do “outro significativo”, reconhecendo e respeitando a criança como um sujeito singular, com seu próprio ritmo e desejos, além de sua necessidade de fazer parte do mundo e se integrar à sociedade.

Para Chokler,

A natureza social do ser humano determina a necessária interação do bebê com o entorno protetor. Da qualidade dessas interações dependerá a construção do vínculo de apego, como uma trama que se tece, e destece, se afirma, se fortalece e se ajusta cotidianamente. (CHOKLER, 2017, p.36).

O ambiente internalizado como algo que acolhe e sustenta o bebê permite que ele experimente diferentes fases de individuação-separação e socialização, facilitando a transição de uma dependência quase total para uma independência relativa. Em contraste, se o ambiente ao seu redor é frágil, emocionalmente instável e repleto de descontinuidades, é percebido e vivido pelo bebê como algo ameaçador. A desconfiança e o desconforto se manifestam no corpo, resultando em tensão muscular, contrações, irritação e reclamações, experiências que podem deixar marcas mais ou menos intensas, conforme apontou Chokler (2017).

À medida que cresce, o sentimento de estabilidade, continuidade, permanência e confiança no outro e em si mesmo, arduamente conquistado através dessa relação, proporciona ao bebê e à criança pequena as condições para explorar e se apropriar dos espaços, objetos e pessoas de maneira cada vez mais autônoma. Deve-se considerar que a assimetria inerente à relação entre adultos e bebê não deve legitimar nem levar a relações hierarquizadas, desiguais e de poder, que,

de forma implícita e inconsciente, às vezes disfarçadas de “doces violências”, como indicou Emmi Pikler citada por Falk (2018), podem se manifestar em atitudes reiteradas, insistentes e até sedutoras para convencer. A falta de um ambiente favorável ou a desconsideração de sua importância impede que o adulto compreenda adequadamente as manifestações infantis e reconheça as características únicas de cada criança. Como resultado, imerso na rotina, o adulto pode acabar priorizando ações coletivas padronizadas e uniformes, destinadas a todas as crianças ao mesmo tempo, sem que isso traga benefícios reais para o desenvolvimento pleno e integrado das potencialidades dos pequenos.

Para Chokler (2017), atividades que às vezes são desconectadas do contexto e sem sentido para a criança, combinadas com uma presença frágil do adulto ou a ausência de uma atenção pessoal que dê significado às expressões e emoções da criança, podem ser interpretadas por ela como abandono. Essas situações podem levar a manifestações de oposição, transgressão, resistência ou submissão passiva ao desejo do adulto. Essas observações, baseadas em estudos e investigações, destacam a especificidade do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Elas ressaltam a natureza singular da ação de cuidado e educação, que se concretiza na organização dos espaços, tempos, qualidade das interações, objetos e materiais. A qualidade das interações nas diversas situações do cotidiano, especialmente nos momentos de cuidado quando criança e adultos estão voltados um para o outro, assegura uma relação intensa de cumplicidade, cooperação e reciprocidade, incentivando o bebê a tomar iniciativas e agir de maneira cada vez mais autônoma. O crescente entendimento da importância do diálogo tônico emocional tem levado os profissionais a refletirem sobre a construção do vínculo entre o bebê e os adultos responsáveis por sua educação e cuidado, reconhecendo que essa relação é distinta da relação mãe-bebê. A compreensão de que essas relações são diferentes, e não necessariamente superiores ou inferiores uma à outra, estimula a profissional e a instituição a desenvolver estratégias para se aproximar das famílias, valorizando a ação compartilhada, o diálogo e a parceria. Aceitar essa diferença permite que o adulto concentre seus esforços na criação de um ambiente adequadamente estruturado, com as condições materiais e humanas necessárias para estabelecer laços de confiança sólidos, que sustentem tanto os processos individuais quanto coletivos.

Na Educação Infantil, essa relação se manifesta intensamente nas atividades cotidianas, seja apoiando indiretamente as brincadeiras, explorações e descobertas, os movimentos livres, ou diretamente durante os momentos de cuidado. O contato afetivo constante e comprometido com o outro adulto permite que o bebê e a criança pequena o reconheçam e internalizem, sentindo-se seguros para explorar, descobrir e se apropriar dos objetos e das pessoas ao seu redor. Assim, o adulto de referência nas instituições educativas torna-se o "outro significativo", que ajuda a criança a trilhar um caminho único, embora esse percurso esteja sempre ligado às relações com os demais e ao contexto cultural.

A formação do ser humano não pode prescindir da presença e do apoio do outro, nem estar desvinculada do contexto social e cultural. Conhecer e construir uma relação de confiança com as famílias, bem como reconhecer e respeitar aspectos de sua cultura, território e comunidade, são fundamentais para a construção do vínculo e da noção de pertencimento. É no profundo encontro com esse outro que a potencialidade do bebê ou da criança pequena, com sua vasta capacidade de se vincular, interagir e explorar o ambiente de forma cada vez mais autônoma, pode se manifestar plenamente. Para a abordagem Pikler, a confiança desempenha um papel fundamental na construção do vínculo, permitindo que a criança explore de maneira segura e prazerosa, sem sentir-se abandonada.

Szanto-Feder (2014) destaca a importância dos pequenos gestos, toques, olhares e da fala na formação psíquica do bebê, ressaltando a necessidade de uma presença empática de um adulto capaz de interpretar e responder aos sinais da criança. A autora enfatiza que a atenção aos detalhes, como o equilíbrio do tônus, contribui para uma relação mais harmoniosa e impacta emocionalmente tanto a criança quanto o adulto. Em contraste, uma cabeça instável ou um corpo desequilibrado da criança pode dificultar a interação. Além disso, o bem-estar e a postura do adulto são cruciais, pois sua tensão, medo ou insegurança podem afetar seu próprio equilíbrio tônico (hipertonia ou apatia), o que não passa despercebido pelo bebê ou pela criança pequena. Garantir um ambiente adequadamente estruturada ajuda a minimizar o excesso de tensões. Nesse contexto, a autora destaca a importância de um adulto que seja sensível e flexível, capaz de evitar acelerar processos, antecipar-se ou tentar ajustar rapidamente a criança aos seus próprios desejos (SZANTO-FEDER, 2014).

Um adulto que, ao proporcionar segurança e estabilidade nas relações, permite que a criança experimente e compreenda a separação não como uma perda ou ruptura, mas como uma ausência temporária de alguém que se distanciará, mas retornará. Assim, o adulto estabelece as condições para que a separação seja vivida de forma gradual, mantendo a confiança no retorno, como sugere Falk.

A criança só pode tomar consciência de sua integridade individual e de sua identidade pessoal se tudo o que ocorre acontece dentro de um contato, de um intercâmbio real que lhe permite tomar consciência da pessoa que lhe cuida. (FALK, 2018, p. 181).

As contribuições apresentadas destacam a importância de um conjunto integrado de ações que forma um sistema de relações e atitudes, não construído por ações impessoais, pontuais ou individualizadas. Esse sistema se solidifica institucionalmente através da interconexão de saberes, práticas e afetos, oferecendo a sustentação necessária para que a criança possa existir plenamente, explorar o mundo, satisfazer sua curiosidade e enfrentar as frustrações durante seu desenvolvimento. A estabilidade e a qualidade das relações que a criança mantém com os adultos ao seu redor e com o coletivo institucional são cruciais para isso. Portanto, para crianças educadas e cuidadas em

contextos coletivos, é essencial estabelecer interações estáveis e contínuas, íntimas e acolhedoras, com um número constante e claramente identificado de adultos.

Para Falk,

Com a organização minuciosa do trabalho é possível evitar mudanças reiteradas das pessoas que intervêm, e por consequência, os cuidados impessoais que são a primeira causa das reações emocionais empobrecidas nas crianças. (FALK, 2018, p. 181).

Quando o papel do(a) educador(a) está claramente definido e as ações são coordenadas e reconhecidas como parte de um sistema de atitudes, e não meras ações individuais e mecanizadas, as crianças tendem a reconhecer, confiar e aceitar a presença de um novo adulto ou a chegada de uma pessoa nova. A importância desse aspecto é evidente nas documentações produzidas pelo Instituto Pikler, sejam escritas, fotográficas ou em vídeos institucionais, onde a centralidade no bebê e as práticas de cuidado estão claramente definidas, harmonizadas e alinhadas com os princípios que as sustentam. Assim como em uma coreografia bem ensaiada, os momentos de cuidado se desenvolvem, se integram e alternam com as experiências das crianças em suas explorações, movimentos e brincadeiras, sem interrupções abruptas por parte do adulto. Nesse cenário, o valor da atenção pessoal e, conseqüentemente, do vínculo estável com a pessoa de referência, a importância da atividade autônoma baseada na própria iniciativa, o conhecimento de si, a apropriação do ambiente e a manutenção do bom estado de saúde são fundamentos essenciais da abordagem pikleriana.

A consistência do trabalho baseado nesses princípios tem ajudado diversas instituições educacionais, com contextos variados, a refletirem sobre os cuidados e a educação de crianças até três anos de idade. No entanto, como reiterado, não se trata de adotar a abordagem como um modelo fixo ou dogma inflexível, mas sim de usar seus princípios como um ponto de referência para que instituições e profissionais possam dialogar e refletir sobre suas próprias práticas.

Esse processo é interativo e evolutivo, permitindo que cada instituição desenvolva sua identidade de maneira única, assegurando as condições estruturais, culturais, ambientais e humanas necessárias para a formação da identidade e a integração das crianças na cultura. Falk (2018) aponta que, quando uma professora ou educadora tem um grande número de crianças sob sua responsabilidade ou alterna constantemente a atenção entre várias delas, sem considerar seus ritmos, desejos e necessidades individuais, não consegue entender bem cada criança nem reconhecer verdadeiramente seus sinais, emoções e expressões. O mesmo acontece com seus colegas de trabalho.

A autora também ressalta que uma professora ou educadora competente e experiente pode, de fato, atrair a atenção, o sorriso e conseguir certo nível de cooperação das crianças, podendo até criar um ambiente relativamente calmo e agradável. No entanto, é difícil que ela consiga estabelecer uma relação realmente profunda e autêntica com as crianças, assim como não conseguirá perceber

a falta de autenticidade dessa relação. Nesses casos, a falta de um vínculo verdadeiro e profundo pode fazer com que a cooperação, a comunicação e as expressões das crianças se tornem cada vez mais raras e menos evidentes. A fragilidade na troca e na reciprocidade pode resultar em um distanciamento, levando a educadora a adotar uma abordagem mais impessoal ou até mesmo mecânica. Em contraste, uma professora ou educadora que cuida das mesmas crianças ao longo do tempo e mantém um relacionamento contínuo com elas, mesmo que não de forma exclusiva, poderá oferecer um cuidado mais atento e individualizado. Esse adulto, que conhece melhor a criança, será o principal ponto de contato com a família, receberá a criança ao chegar e a acompanhará durante o descanso e a alimentação, de acordo com a dinâmica da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação do tempo institucional, ajustando a rotina aos ritmos dos bebês em vez de seguir uma organização apenas definida pela lógica adulta; a organização dos espaços com a oferta de objetos e materiais apropriados para garantir segurança, brincadeiras, movimento e exploração autônoma; e a atenção à qualidade das interações e relações pessoais mais intensas são desafios que não são claros nem fáceis de superar, dadas as condições concretas de muitas unidades educativas brasileiras. No entanto, experiências mostram que é possível vencer esses desafios quando são discutidos, definidos e avaliados continuamente pelo grupo, com a participação ativa da equipe, mantendo o foco no bebê e na criança.

Durante o processo de formação continuada e nas trocas com colegas em reuniões pedagógicas nas unidades educativas de São Paulo, as professoras e educadoras vão delineando a especificidade de sua prática pedagógica e construindo sua identidade profissional. Elas compreendem que os esforços voltados para o bem-estar e o desenvolvimento pleno da criança fazem parte de um campo de relações e emoções que não se confundem com sentimentos maternos nem com o modelo escolar tradicional.

Nesse processo, reconhecem que o que define sua função e garante sua profissionalidade são as ações e atitudes diárias. Isso inclui estar presente durante o turno de trabalho, observar e acompanhar as mesmas crianças na maior parte do tempo possível, seja durante os cuidados, explorações, brincadeiras, movimentos livres ou interações com os colegas. Também envolve registrar e compartilhar as conquistas dos pequenos, apoiar suas descobertas com presença sem ser direto e respeitar o que os bebês e crianças já sabem e fazem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. BRASIL/MEC. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.
- CHOKLER, Myrtha Hebe. **Vivencias Intensas, temores al acecho**. 2017. In: Red Pikler Argentina 10 Anos por la Infancia. CHOKLER, Myrtha Hebe. La aventura dialógica de la infancia. Buenos Aires Cinco, 2017.
- DAVID, Myriam., APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: OctaedroRosa Sensat, 2010.
- FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. São Paulo: J.M. Editora. 2004.
- FALK, Judit. Lóczy, educación infantil. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat, 2010. FALK, Judit. Lóczy cumple cuarenta años. In: HERRAN, Elena. **Claves de La Educación Pikler-Lóczy**: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras, Budapest, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PIKLER, Emmi. **La competencia del bebé**. In: HERRAN, Elena. Claves de La Educación Pikler-Lóczy: compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras, Budapest, 2018.
- SZANTO-FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento de la protoinfancia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2014.

O USO DOS COMPUTADORES COMO RECURSO PEDAGÓGICO

THE USE OF COMPUTERS AS A TEACHING RESOURCE



THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

Graduação em Pedagogia (2015); Pós-graduada em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos (2019); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Francisco Marcondes.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre os aspectos positivos do uso dos computadores em sala de aula. Os computadores estão por toda parte e, assim, o mundo fica a um clique do mouse. Além da rapidez e da confiabilidade dos serviços oferecidos por esse meio, um dos grandes benefícios é a interatividade dos computadores, vários softwares para muitas tarefas, poder localizar, produzir e conseguir todas as informações necessárias, com muita rapidez e eficiência. Na medida em que se tem investimento em recursos de capacitação, a informática ajuda no processo de aprendizagem do aluno, criando a cultura tecnológica de base, se tornando um cidadão produtivo para a sociedade atual.

Palavras-chave: Informática; Escolas; Computadores

ABSTRACT

This article aims to reflect on the positive aspects of using computers in the classroom. Computers are everywhere, so the world is just a mouse click away. In addition to the speed and reliability of the services offered by this medium, one of the great benefits is the interactivity of computers, various software for many tasks, being able to locate, produce and obtain all the necessary information very quickly and efficiently. To the extent that there is investment in training resources, information technology helps in the student's learning process, creating a basic technological culture, becoming a productive citizen for today's society.

Keywords: Informatics; Schools; Computers

INTRODUÇÃO

O principal interesse em adquirir computadores no ambiente escolar, está relacionado a melhoria do ensino proporcionada pela amplitude de conhecimento apresentado pelos meios tecnológicos.

O Ministério da Educação promove ações que buscam beneficiar a qualidade do ensino em todo o país, no entanto, nos documentos oficiais desse órgão existe a menção da necessidade de uma orientação na formação dos professores para a educação básica, bem como saber fazer uso de novas tecnologias e linguagens.

Em meio a esse processo de mudança no ambiente escolar, aparece a figura do professor, que diante dessa tecnologia, precisa adaptar os conceitos educacionais visando beneficiar a qualidade do ensino através dos recursos computacionais.

As instituições escolares que introduzem a informática em seus sistemas, precisam estabelecer um plano pedagógico que saibam integrar os alunos a esses meios de informática aos seus objetivos, criando assim uma ferramenta educativa associada a um software educativo que possa ser utilizado para ajudar a atingir esses objetivos educacionais, tomando o cuidado para que essa ferramenta não se torne um brinquedo.

A aquisição desses computadores para as escolas públicas permite um grande passo para a inclusão digital entre todos os níveis de estudantes da sociedade, mudando a forma padrão em que a escola foi mantida durante anos.

Essa transformação impulsiona as escolas a se adaptarem a essas tecnologias de uma maneira em que possam ser enxergadas como modernas ferramentas facilitadoras para transmitir ideias.

PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

Existe a necessidade de que os professores sejam capacitados e disponibilizados para enfrentar o desafio de passar o conhecimento para alunos através dessa ferramenta educativa, pois há ainda o medo de que algum dia essa tecnologia possa substituir os professores. Dessa forma

torna-se necessário essa integração do corpo docente e o meio escolar para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos e a familiaridade dos professores com o mundo tecnológico.

É necessário que haja uma harmonia entre o professor e os meios de informática. Saber integrar o computador em suas práticas pedagógicas é uma necessidade a ser trabalhada. O professor precisa saber contextualizar o aprendizado e experiências vividas pelo aluno, durante sua formação para a realidade em sala de aula, se mantendo de acordo com os objetivos pedagógicos definidos pela instituição.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Com isso, a tarefa de repassar o conhecimento fica designada ao computador, cabendo ao professor, criar um ambiente de aprendizagem que facilite o processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Sendo assim, é importante que o professor tenha uma formação que contemple o uso de tecnologias na educação e o domínio tanto de recursos computacionais como de práticas pedagógicas que contemplem o seu trabalho.

O LUGAR DO CONHECIMENTO E DA INTELIGÊNCIA

Em todas as instâncias nas quais educadores discutem sobre educação, parece haver um consenso de que a Educação Básica deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania. Caberia à escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa.

A despeito desse aparente consenso, em grande parte a realidade de nossas escolas continua dominada por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informações. São dados oriundos, geralmente, de uma base única e exclusiva do programa do livro didático, servindo momentaneamente e descartadas após a prova, não chegando sequer a modificar as concepções espontâneas que os alunos trazem de seu cotidiano.

Assim, é comum que os currículos escolares sejam organizados em torno de um conjunto de disciplinas nitidamente diferenciadas, dominadas por uma ritualização de procedimentos escolares muitas vezes obsoletos. São estratégias cujos conteúdos se apoiam numa organização rigidamente estabelecida, desconectada das experiências dos próprios alunos e na qual uma etapa é preparação para a seguinte.

Na essência, ainda temos uma escola, classificatória que, se não exclui por meio de reprovações, exclui por uma aprendizagem que não ocorre. Não estamos ainda preparados para as diferenças individuais. Falamos sobre classes heterogêneas, sonhando com a homogeneidade e, como consequência mais direta, criamos a categoria dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes de pré-requisitos para estarem em nossas salas de aula. Tal cenário certamente passa distante do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-os às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas desafiantes. São recursos que incentivam o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Assim, espera-se que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e sejam incorporados como ferramentas, recursos aos quais os alunos irão recorrer para solucionar diferentes tipos de problemas de maneira exitosa. São situações que se apresentam aos estudantes nas mais variadas situações, não apenas num determinado momento da aula. A aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados.

Por outro lado, se os alunos não apreciam o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa. Não queremos dizer que todas as noções e conceitos aprendidos pelos alunos devem estar ligados à sua realidade imediata, pois seria olhar para os conteúdos escolares de maneira muito simplista.

Na verdade, afirmar que os conteúdos veiculados pela escola devem servir para desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor reflexivo do mundo que o rodeia. Neste sentido, Pérez Gómez afirma que:

"O problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade social" (GÓMEZ, 1998, p. 95).

Sendo assim, para que o discurso da aprendizagem significativa passe à ação, para que haja integridade entre o processo de ensino e aprendizagem, é preciso mais do que novas metodologias, recursos didáticos e mesmo aparato tecnológico. Certamente, a condição mais básica para que as mudanças efetivamente ocorram é a melhoria da formação e das condições de trabalho do professor.

É preciso levar em conta que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo. Ela está também intimamente relacionada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Neste sentido, afeto e cognição, razão e emoção se

compõem em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. Por isso, a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos. Interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender. Tais aspectos nos remetem a muitas outras variáveis de interferências na aprendizagem significativa, dentre as quais desejamos destacar a concepção de inteligência que permeia o processo.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve cuidar para ampliar as dimensões dos conteúdos específicos dos diversos componentes curriculares, incluindo ações que possibilitem o desenvolvimento e a valorização de todas as competências intelectuais: corporais, pictóricas, espaciais, musicais, Inter e intrapessoais, além das linguísticas e lógicas matemáticas.

USO DO COMPUTADOR NAS ESCOLAS

Estudos mostram que está crescendo nas escolas públicas do país a utilização do computador nesse meio. Porém boa parte desses computadores são utilizados apenas para ensinar aos alunos sobre a própria utilização dos computadores, geralmente nas atividades em laboratórios de informática.

É necessário que as escolas incluam mais atividades pedagógicas através dos computadores, de forma que os alunos possam fazer melhor uso dos recursos oferecidos pela tecnologia para interagir melhor com essa ferramenta. Para esse fim seria necessário que tanto os professores possuíssem uma base técnica e treinamento específico para guiar o aluno nesse processo de descoberta, como o próprio aluno ter uma experiência prévia e estar familiarizado com o computador.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

O projeto de implantação de computadores para uso pedagógico deverá conter soluções que levem o aluno a ter um aprendizado de uma maneira mais divertida, através do computador. Contrariando o mito de que o uso do computador distrai a atenção do aluno durante o estudo, o uso correto desse equipamento associado a softwares educativos, proporcionam ao aluno um ambiente de descoberta do aprendizado que desperta o interesse pelo estudo através de ferramentas educativas que proporcionam uma agilidade na maneira como a informação é apresentada, através de pesquisas, jogos, conteúdos interativos que trabalham interagindo com a criança, que se diverte enquanto aprende.

CARACTERÍSTICAS DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

Em um ambiente escolar, essas máquinas precisam estar conectadas a uma rede de internet que garanta o acesso pelos alunos, para realização de pesquisas e trabalhos online. É necessário que a rede seja estável e de boa qualidade, pois devido ao grande número de alunos utilizando os computadores, se torna necessário a disponibilidade constante dos recursos oferecidos.

Em projetos como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, que visa a promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, o esquema de organização para implantação dos laboratórios de informática se divide nos seguintes grupos:

Composição do laboratório de informática:

1 (um) servidor multimídia

9 (nove) estações de trabalho (multiterminal), com dois terminais em cada

10 (dez) estabilizadores

1 (uma) impressora multifuncional jato de tinta

1 (um) roteador ADSL com wireless integrado

1 (um) kit de segurança física para os computadores

Solução de conectividade:

1 (um) roteador ADSL com wireless integrado

ITENS 11 E 22 (servidor multimídia)

REQUISITOS DO LABORATÓRIO

No manual de implantação dos laboratórios em escolas urbanas, disponibilizado pelo portal do Proinfo, existem alguns requisitos a serem seguidos para realizar a implantação dos equipamentos no centro escolar, em seguida serão descritos alguns desses requisitos.

Dos equipamentos que devem compor o laboratório:

Servidor Multimídia: 1 CPU, 1 monitor LCD, 1 estabilizador, 1 teclado, 1 mouse, 1 fone de ouvido com microfone, 1 câmera Webcam.

Solução Multiterminal: 8 CPU's que atenderá 16 Terminais de acesso, 16 monitores LCD, 8 estabilizadores (um para cada CPU), 16 mouses, 16 teclados, 16 fones de ouvido com microfone.

Estação de trabalho para Área Administrativa: Solução Multiterminal com 2 Terminais de Acesso, 1 CPU, 2 monitores LCD, 1 estabilizador, 2 teclados, 2 mouses, 2 fones de ouvido com microfone.

Impressora Multifuncional com estabilizador.

Roteador Wireless.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia da informação e comunicação para a educação tem dimensões mais profundas do que as encontradas na escola atualmente. Não se trata apenas de informatizar a parte administrativa da escola, ou de ensinar a informática para os alunos, isso eles aprendem sozinhos, experimentando, testando sua curiosidade.

Por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, alguns alunos são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com a maior rapidez e desenvoltura que muitos professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, na Lan House, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito, ou que não dispõe de tempo ou oportunidade para um contato maior com os recursos tecnológicos.

Através deste estudo, verificou-se que os professores consideram a utilização de diversos recursos tecnológicos em sala de aula com uma estratégia a mais para aproximar o aluno da sala e que facilita a interação entre os alunos.

Especificamente, em relação à informática, reconhecemos que na escola o uso desse recurso está aquém da escola idealizada pelos teóricos e desejada pelos professores e alunos. Portanto, não basta modernizar o sistema educacional com máquinas e nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino. É preciso muito mais. É preciso organizações políticas, formação dos professores, um projeto político pedagógico, elaborado coletivamente e continuamente revisado atualizado e alterado segundo os interesses emergentes e a busca contínua por construir projetos interdisciplinares de trabalho.

Assim, é preciso usar as tecnologias não apenas como suporte de elementos externos, mas como uma possibilidade de contextualização da aprendizagem através do trabalho com problemas da realidade e do interesse dos alunos.

Mesmo reconhecendo que isso não depende só dos professores, caberá a ele mudar a realidade na escola, não permitindo que o laboratório de informática atenda apenas aos interesses de uma parcela de alunos muito menos que os computadores sejam utilizados apenas para o ensino básico de informática

Os educadores têm que se preparar e prepararem os alunos para enfrentarem as exigências do mundo informatizado e não devem desperdiçar a oportunidade do laboratório que está sendo instalado. Quanto a sua formação, não se trata de fazer do mesmo um especialista em informática, mas de criar condições para que se aproprie gradativamente das formas de utilização dos recursos informatizados e gere novas possibilidades de sua utilização educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J; Fonseca Junior; F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de educação a Distância – SEED/Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

FONSECA, Sônia M. H. P. da; José S. da Fonseca. **Modulo: Novas tecnologias em educação** – Fortaleza: FGF, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino Presencial e a Distância**- Campinas, SP: Papyrus, 2003- (Série Prática Pedagógica).

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**- O Futuro do Pensamento na era da Informática – RJ: Editora 34, 1993.

LISBOA, M. **A importância do lúdico na aprendizagem, com o auxílio de jogos**. 2014. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/?p=1818>. Acesso 04 jun.2024.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**, São Paulo: Escrituras Editora, 1987.

MORAES, M. C. O **Paradigma educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2001.

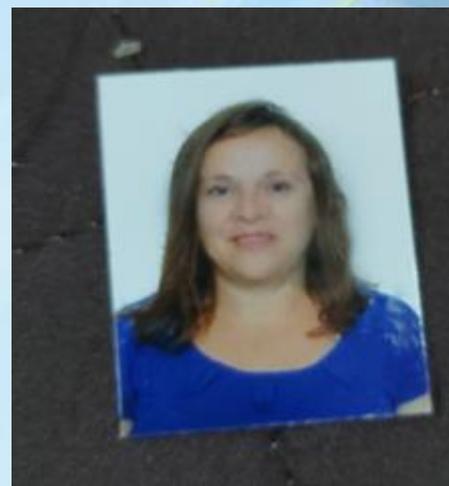
STOCCO, C. K. **A aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da Inteligência**. 2012
Disponíveis em: <http://mathema.com.br/reflexoes/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia-2/>. Acesso 04 jun.2024

VALENTE, J. A. **Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas**. Campinas: UNICAMP- Nid: 1999.

VALENTE, J. A. **Informática na educação Como, Para que e por que**. In: Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE CONTRIBUTION OF MUSIC TO CHILD DEVELOPMENT



VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia; Pós-graduada em Artes de contar Histórias pela FACONNECT (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A escolha desse tema ocorre devido à forte ligação da música com as crianças da educação infantil. A partir desse contexto, questiona-se a contribuição da música para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. Assim, este artigo tem como objetivo demonstrar a relação entre a musicalidade e o desenvolvimento infantil, especialmente em aspectos ligados ao aprendizado, à integração e à formação, fundamentando-se nas concepções de BRITO (2003), OSTETTO (2012), no RCNEI (1998), entre outros autores. É um artigo com base em pesquisa bibliográfica que se inicia com uma breve identificação sobre o que é música e como ela influencia a vida das crianças, além de sugerir um repertório musical para essa faixa etária. Por fim, propõe aos professores, educadores e até mesmo aos pais, práticas pedagógicas que incorporem a musicalidade de maneira significativa para as crianças. Conclui-se, a partir dos estudos realizados, que a musicalidade contribui diretamente para o desenvolvimento físico, social, afetivo e intelectual das crianças.

Palavras-chave: Música; Linguagem; Percepção.

SUMMARY

The choice of this theme is due to the strong connection between music and children in early childhood education. From this context, the contribution of music to the development of children aged zero to three is questioned. Thus, this article aims to demonstrate the relationship between musicality and child development, especially in aspects linked to learning, integration and training, based on the concepts of BRITO (2003), OSTETTO (2012), at RCNEI (1998), among other authors. It is an article based on bibliographical research that begins with a brief identification of what music is and how it influences children's lives, in addition to suggesting a musical repertoire for this age group. Finally, it proposes to teachers, educators and even parents, pedagogical practices that incorporate musicality in a meaningful way for children. It is concluded, based on the studies carried out, that musicality directly contributes to the physical, social, emotional and intellectual development of children.

Keywords: Music; Language; Perception.

INTRODUÇÃO

Segundo Brito (2003) a música é um processo constante de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. As crianças aprendem enquanto brincam, e por isso, é crucial utilizar atividades lúdicas e significativas para elas. A linguagem musical pode oferecer, além de diversão, autonomia, autoria, socialização, vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas.

Este artigo tem como objetivo demonstrar como a música contribui para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. Nessa fase, as crianças parecem ter preferência por canções curtas e repetitivas, que fazem parte do cotidiano delas.

Desde muito cedo, a música já integra a vida humana. Ainda no útero, os bebês já são expostos a sons como os batimentos cardíacos e outros ruídos corporais. Após o nascimento, eles começam a ouvir novos sons.

Na Educação Infantil, músicas de ninar, canções que envolvem bater palmas, imitar sons de animais e movimentar o corpo são muito comuns, pois são consideradas uma das formas mais agradáveis de promover o desenvolvimento humano completo.

A música favorece a integração, a afetividade, a socialização, o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, a percepção auditiva, o estímulo à fala e a expansão do vocabulário.

Por isso, surge o interesse em explorar mais profundamente esse tema, apoiando-se em autores que possam trazer contribuições relevantes a esse assunto.

Com base nesse contexto, levanta-se a questão sobre a contribuição da música para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade. Supõe-se que essa influência se dá porque a linguagem musical abrange todos os sons ao redor da criança, sejam eles do próprio corpo, de instrumentos, de sons da natureza, como a água, ou de elementos do cotidiano, como o latido de um cachorro ou o som de um carro, o que tem um grande impacto no aprendizado, na integração e na formação.

Dessa forma, este estudo busca demonstrar a relação entre a musicalidade e o desenvolvimento infantil, destacando sua contribuição em diferentes aspectos (físico, social, afetivo e intelectual). Além disso, propõe-se a importância de diversificar o repertório musical, com atenção especial às músicas oferecidas pela mídia, ressaltando que a musicalidade vai além do uso de mídias. Também se pretende sugerir e demonstrar práticas pedagógicas significativas que envolvam a música de maneira relevante para as crianças.

O artigo buscará demonstrar como a música pode contribuir para o desenvolvimento, interação, afetividade, socialização e habilidades físicas e cognitivas das crianças. Também será descrito como a musicalidade pode ser aplicada nas escolas, sugerindo um repertório musical adequado para essa faixa etária e atividades significativas que envolvam a música, visando assegurar o desenvolvimento integral infantil. Para concluir, será realizada uma comparação entre as abordagens estudadas e uma análise crítica.

O artigo se fundamenta nas teorias da autora Teca Alencar (2003), que no livro “Música na Educação Infantil” compartilha sua experiência musical e a prática da música, ressaltando sua importância na vida humana, com o objetivo de contribuir para o trabalho dos professores da educação infantil. Além disso, autores como Ostetto (2012) e o RCNEI (1998) também serão referenciados neste artigo, oferecendo esclarecimentos sobre o tema abordado.

Abordar este tema é extremamente relevante, considerando que muitos profissionais da educação infantil, especialmente aqueles que atuam em creches, não possuem clareza sobre como trabalhar a linguagem musical com crianças tão pequenas, inclusive bebês. Em muitas situações, esses profissionais recorrem ao uso de mídias e até mesmo aplicativos para introduzir a música. Embora essa prática não esteja errada, a musicalidade vai muito além disso.

A música é um corpo em movimento, arte e instrumento. As crianças vivem a música; elas aprendem e se desenvolvem por meio dos sons, e não é necessário ser músico para proporcionar essa experiência.

Trabalhar com a musicalidade exige criatividade, dedicação e uma intencionalidade clara no planejamento das aulas, com diversidade e foco no fazer musical. É responsabilidade da escola elaborar um currículo que valorize a música, desenvolvendo habilidades e competências relacionadas a ela.

Com essas considerações em mente, o artigo começa com uma abordagem sobre o que é música.

MÚSICA EM DIVERSOS CONTEXTOS

Trabalhar músicas de diferentes ritmos e com temas variados, visando uma maior aproximação entre a realidade da sala de aula e a vivência de cada aluno, é uma estratégia eficaz. Isso auxilia no desenvolvimento das linguagens dos estudantes, no despertar para a música e suas diversas formas de expressão, além de estimular a linguagem e o vocabulário por meio da música. O professor pode utilizar essas abordagens para integrar a música de forma efetiva no ambiente de ensino.

A intervenção do educador nesse processo é essencial, pois ele deve valorizar as diferenças individuais de cada aluno, inserindo-os ativamente no processo de aprendizagem, ao invés de tratá-los como receptores passivos de informação. Trabalhar com dedicação, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e integrando-o às disciplinas ensinadas na escola, é fundamental para um ensino musical eficaz e inclusivo.

Poderíamos utilizar a poesia, o teatro ou o esporte como ferramentas para incentivar a leitura, mas nenhuma dessas formas tem um impacto tão abrangente na vida humana quanto a música. A música está presente na vida de cada pessoa, ocupando um papel que vai muito além do entretenimento. Ela tem uma presença constante e muitas vezes subestimada em nossas vidas, seja a pessoa consciente disso ou não.

A música se faz presente em casa, nas ruas, no trabalho, na natureza e também nas salas de aula; ela é parte intrínseca da realidade de todos. A música evoca lembranças, desperta sentimentos, provoca questionamentos, inspira reflexão e, em alguns casos, até mesmo indignação. Por exemplo, há quem componha pagodes que celebram o amor de maneira geral, enquanto outros utilizam o pagode para criticar a sociedade ou os governantes. Isso não torna um pagode superior ao outro—ambos são expressões válidas do mesmo gênero musical.

A música vai além das letras; ela expressa ideias e sentimentos que não podem ser totalmente descritos, levando o ouvinte a uma realidade idealizada. Para os gregos, a música não

deveria ser apenas uma criação humana, mas sim uma inspiração dos deuses. Com o tempo, a música passou a ser reconhecida tanto como uma arte quanto uma ciência.

Como afirmado por Otto, "A música é, ao mesmo tempo, uma arte é uma ciência. Portanto, ela deve ser, ao mesmo tempo, emocionalmente apreciada e intelectualmente compreendida."

Incorporar esses aspectos na sala de aula oferece aos educadores um vasto repertório de métodos para trabalhar com os alunos de maneira pragmática e dinâmica. A educação moderna não deve ser vista apenas como transferência de conhecimento, mas como um processo de compromisso mútuo.

O professor deve se dedicar a apoiar o aluno, que, por sua vez, precisa se comprometer com seu próprio aprendizado e formação.

Contribuir para a socialização dos alunos é essencial para promover uma maior integração dentro e fora da sala de aula, ampliando o universo de convivência entre eles.

A marginalização de alunos com dificuldades também é um fator crucial para o desenvolvimento desses indivíduos. A música, sendo um elemento universal de socialização, possui uma variedade de ritmos e gêneros que pode agradar a todos e aos mais variados gostos. Ela possibilita a troca de conhecimentos e experiências vividas pelos alunos, trazendo esses elementos para a sala de aula e despertando a consciência sobre a importância da contribuição individual na sociedade.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e, portanto, é fundamental reconhecer que os métodos eficazes para um grupo podem não funcionar para outro. A educação deve se adaptar às novas realidades e aos diferentes contextos de vida dos alunos. Embora a música não substitua outras abordagens educacionais, ela oferece aos docentes um repertório mais amplo de opções e estratégias. A música é uma realidade comum que todos compartilham inconscientemente, enriquecendo o processo educativo.

Quando se discute o incentivo à leitura de livros, revistas, jornais e poesias, é crucial também considerar a "leitura de mundo"—a capacidade de interpretar e refletir sobre a realidade que vivenciamos e observamos. Essa forma de leitura crítica, que envolve a compreensão e análise do que nos cerca, pode ser tão ou mais importante do que a leitura de textos escritos.

O conhecimento é adquirido a partir de fontes externas e absorvido internamente, enquanto a sabedoria é desenvolvida internamente, através da reflexão e da experiência pessoal. A tarefa de fomentar essa leitura crítica do mundo, e a capacidade de distinguir entre conhecimento e sabedoria, muitas vezes recai sobre educadores e indivíduos comprometidos com a formação integral dos alunos. É essencial que a educação vá além da mera transmissão de informações e promova a construção de uma compreensão mais profunda e crítica da realidade.

MÚSICA NA ESCOLA

A música é uma das formas de expressão mais antigas e valiosas da humanidade, presente na vida das pessoas desde tempos antigos. Filósofos gregos consideravam-na uma "dádiva divina para o homem."

Dessa maneira, a música não pode estar separada do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A vivência musical é extremamente benéfica para os alunos, permitindo que aprendam novos conceitos e desenvolvam habilidades variadas, como comunicação, criatividade, coordenação e memória.

Este artigo tem como objetivo mostrar que a música é muito mais do que mero entretenimento. Ela tem o poder de evocar sentimentos e sensações, impactando todos que a escutam, seja de forma positiva ou crítica. Hoje em dia, a música desempenha um papel central em nossas vidas, e as canções e poemas musicais são algumas das formas de expressão mais antigas, como afirma Fátima Santos.

Portanto, a música não pode estar isolada do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A experiência musical é extremamente enriquecedora para os alunos, pois permite a aquisição de novos conceitos e o desenvolvimento de habilidades diversas, como comunicação, criatividade, coordenação e memória.

O ambiente sonoro e a presença da música em diversas situações cotidianas fazem com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma natural e intuitiva. Adultos frequentemente cantam melodias curtas, canções de ninar e realizam brincadeiras cantadas com rimas e parlendas, reconhecendo o impacto positivo desses jogos na formação musical das crianças.

Existem várias maneiras de incorporar a música de forma coletiva nas escolas, através de jogos, brincadeiras de roda e criação de instrumentos. As crianças não apenas ouvem música, mas também a produzem, realizando pequenos arranjos e tocando instrumentos. Além disso, vivenciam a música por meio de atividades corporais que aprimoram a atenção e a coordenação motora. A música auxilia a criança a superar padrões repetitivos das experiências passadas enquanto explora novas possibilidades.

Os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser abordados em situações lúdicas, integrando-se ao contexto geral das atividades. Quando as crianças estão em um ambiente afetivo e o professor está atento às suas necessidades, falando, cantando e brincando com elas, desenvolvem

a capacidade de concentração e aprendem a ouvir os sons ao seu redor. Elas podem assimilar músicas com facilidade, mesmo que sua execução não seja perfeita.

Podemos considerar a música como uma forma de comunicação com estruturas, regras e ritmos distintos dos da fala, por exemplo. Conectar-se com o mundo interno e externo é essencial para a formação de base de toda criança, seja ela considerada normal ou com dificuldades, buscando o desenvolvimento funcional da criança e a conscientização sobre si mesma e o mundo ao seu redor. A música trabalha o corpo, relacionando afetividade, pensamento, movimentos e o processo de ensino-aprendizagem.

Ela integra a educação dos movimentos com as funções intelectuais e aborda elementos fundamentais como o esquema corporal, a lateralidade, a coordenação motora ampla e fina, a estruturação espaço-temporal, o equilíbrio, o ritmo, a respiração e o relaxamento. A música contribui para a formação integral do indivíduo ao valorizar aspectos culturais, promover o senso estético, estimular a sociabilidade e a expressividade, e introduzir conceitos de parceria e cooperação. Além disso, auxilia no desenvolvimento motor por meio da sincronização de movimentos.

É essencial brincar, dançar e cantar com as crianças, considerando suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. É importante garantir que os jogos e brinquedos não incentivem a imitação gestual mecânica e estereotipada, que muitas vezes serve como modelo para as crianças.

O canto tem um papel crucial na educação musical infantil, pois combina melodia, ritmo e, frequentemente, harmonia, sendo um excelente meio para o desenvolvimento da audição. Ao cantar, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo as habilidades necessárias para elaborar um repertório de informações que permitirá a criação e comunicação por meio dessa linguagem. É fundamental apresentar às crianças canções do repertório infantil, da música popular brasileira e outras que possam ser cantadas com facilidade vocal, garantindo que os textos sejam compreensíveis para elas. Letras muito complexas, que exigem grande atenção para interpretação, podem prejudicar a experiência musical. O mesmo se aplica ao excesso de gestos marcados pelo professor durante o canto, que pode desviar a atenção das crianças e interromper a integração natural entre expressão musical e corporal.

É fundamental proporcionar situações em que as crianças tenham acesso a instrumentos musicais e objetos sonoros, permitindo que as explorem e imitam os gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras que resultam dessas interações.

O professor pode incentivar a criação de pequenas canções, geralmente estruturadas com base na experiência musical acumulada pelas crianças. Trabalhar com rimas é uma abordagem interessante e envolvente. As crianças podem criar canções simples rimando com seus próprios

nomes, os nomes dos colegas, e também com nomes de frutas, cores e outros elementos do seu cotidiano.

Para que a aprendizagem da música seja fundamental na formação dos educandos, é crucial que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo o RCNEI, temas do cotidiano também podem inspirar novas canções. Assim, a escola pode ajudar os alunos a se tornarem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais, oferecendo condições para uma apreciação rica e ampla da música, e ensinando-os a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve na história e no tempo. Integrar a música na educação infantil requer que o professor esteja disposto a se engajar com essa linguagem de forma aberta e receptiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem artística da música é um recurso valioso para desenvolver diversas atividades que apoiam o crescimento cognitivo e físico das crianças. Com base nos fundamentos teóricos, observamos empiricamente a importância da integração entre música e educação para o sucesso escolar e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos que a música é fundamental para aprimorar o trabalho docente. Por meio da pesquisa, os professores podem refinar suas técnicas de ensino e aprendizagem, buscar novos conhecimentos e expandir seus horizontes. Além disso, a música incentiva os alunos a se tornarem observadores críticos e reflexivos, capazes de transformar sua realidade e alcançar bons resultados, assumindo a responsabilidade por sua própria formação.

Nesse contexto, o professor tem a capacidade de transformar, inovar e aplicar novas abordagens de aprendizado, continuamente aprimorando suas competências e contribuindo de maneira significativa para a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia K.M. , BARRETO, Sidirley J., **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Blumenau – Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2005.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand – Pr, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

PENNA. Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

RAMIN, Célia Souza de A.(et al). **A música como elemento facilitador na interação docente-aluno.** Docentes do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, 2002. Disponível em : www.proceedings.scielo.br. Acesso 24 jul. 2024.

RIZZO. Gilda. **Educação pré-escolar.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EVALUATION PROCESSES 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

Avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos primeiros anos de escolarização é fundamental na Educação Infantil. Esse processo requer uma abordagem holística que considere diversas dimensões do crescimento dos pequenos, não se limitando apenas à aplicação de testes ou provas. Neste artigo, é examinado as principais técnicas e métodos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e como essas avaliações podem ser usadas na prática docente. Com base no estudo realizado, pode-se concluir que o processo de avaliação na Educação Infantil é um caminho longo e progressivo, baseado em resultados de aprendizagem vivenciados, objetivos planejados e ações tomadas. Este processo é definido como um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação envolvendo todos os participantes, ao mesmo tempo em que usa uma abordagem diagnóstica que respeita os processos de construção de conhecimento das crianças, considerando tanto as experiências anteriores quanto a compreensão prévia adquirida. Conseqüentemente, a avaliação deve ser constantemente acompanhada por reflexões sobre e para a ação, ajudando o professor a simplificar e enriquecer o ensino. A pesquisa foi significativa para todos os envolvidos, pois forneceu uma nova perspectiva de escrutínio da diversidade metodológica. Os professores participantes refletiram e integraram o conhecimento teórico em sua prática avaliativa. Assim, alcançamos nosso objetivo de observar as perspectivas dos professores sobre os processos de avaliação na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que contribuimos para melhorar os resultados do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cotidiano escolar; Avaliação; Processos formativos.

ABSTRACT

Assessing children's development and learning in the early years of schooling is fundamental in Early Childhood Education. This process requires a holistic approach that considers various dimensions of children's growth and is not limited to the application of tests or exams. This article examines the main techniques and methods used to assess student learning and how these assessments can be used in teaching practice. Based on the study carried out, it can be concluded that the assessment process in Early Childhood Education is a long and progressive path, based on learning outcomes experienced, objectives planned and actions taken. This process is defined as a continuous cycle of action-reflection-action involving all participants, while at the same time using a diagnostic approach that respects children's knowledge-building processes, taking into account both previous experiences and previously acquired understanding. Consequently, evaluation must be constantly accompanied by reflections on and for action, helping the teacher to simplify and enrich teaching. The research was significant for everyone involved, as it provided a new perspective for scrutinizing methodological diversity. The participating teachers reflected on and integrated theoretical knowledge into their assessment practice. In this way, we achieved our aim of observing teachers' perspectives on assessment processes. The participating teachers reflected and integrated theoretical knowledge into their evaluative practice. Thus, we achieved our goal of observing teachers' perspectives on evaluation processes in Early Childhood Education, while contributing to improving teaching and learning outcomes.

Keywords: Early Childhood Education; School daily life; Evaluation; Formative processes.

INTRODUÇÃO

A prática de avaliação é rotineira em nossa vida, uma vez que muitas vezes somos obrigados a tomar decisões e fazer escolhas utilizando algum tipo de estratégia avaliativa, independentemente do local - seja em casa, no trabalho ou onde quer que nos preocupemos. Isso se dá porque a compreensão das situações e opções exige um processo de análise crítica acompanhado por julgamentos valorativos.

No ambiente escolar, há uma preocupação crescente em realizar avaliações efetivas que reflitam o aprendizado dos alunos. Contudo, essa visão tem evoluído e atualmente é regularizada a educação como um processo contínuo ao longo da vida no qual as escolas desempenham papel fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Na Educação Infantil também se discute sobre avaliação seguindo esse mesmo paradigma, embora historicamente tenha tido focos assistenciais mais voltados para crianças carentes e suas necessidades básicas de cuidado.

Tais questões nos levaram a buscar, em fontes científicas disponíveis, estudos que pudessem embasar o enfrentamento do problema central: quais as contribuições da avaliação na Educação Infantil para a prática dos professores?

O objetivo deste artigo é compreender o processo avaliativo na Educação Infantil, analisando técnicas e métodos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e determinando como tais avaliações contribuem para a prática docente.

Esta pesquisa se torna relevante porque destaca como toda avaliação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, além de aprimorar o trabalho do professor. Por meio da avaliação, podemos identificar necessidades de intervenção ou ajustes no processo educacional e prática pedagógica em geral. Cada experiência vívida pelo aluno na escola ou durante interações sociais revelam diversas maneiras com as quais lidamos com situações cotidianas na escola. Isso nos leva à reflexão sobre nossos próprios comportamentos ao buscar métodos adequados para especificar as expressões mais manifestadas por cada criança individualmente.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo Educação Infantil refere-se a uma fase da educação básica que atende crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos em jardins de infância. Essa etapa é essencial para o processo inicial de socialização, que se estende até os cinco anos de idade. É um direito humano e social garantido a toda criança, independentemente de sua origem geográfica, fenótipo (cor da pele, características faciais e tipo de cabelo), etnia, nacionalidade, gênero ou deficiência física/mental, bem como nível socioeconômico ou classe social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a educação básica deve ser oferecida em creches e pré-escolas reconhecidas como espaços institucionais não domésticos, dedicados integralmente a fins educacionais, sejam estabelecimentos públicos ou privados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é um ser que tem história e direitos, os quais são construídos por meio das interações, relações e atividades do dia a dia. Durante essa fase da vida, ela se diverte com brincadeiras, fantasias e imaginação; aprender observando o mundo ao seu redor; experimentar novas coisas; questiona tudo ao seu redor; narra suas vivências ainda em formação enquanto adquire conhecimento sobre natureza e sociedade – contribuindo para o desenvolvimento cultural humano no processo de socialização desses pequenos cidadãos.

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu um lugar definido para a Educação Infantil na estrutura da escolaridade brasileira, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica. A legislação destaca a cooperação entre família, comunidade e estado. O art. 29 enfatiza especificamente que a educação na primeira infância complementa, em vez de substituir, o envolvimento familiar no desenvolvimento infantil. Portanto, o crescimento educacional ocorre simultânea e integralmente tanto em casa como nas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Avaliação educacional é uma atividade pedagógica necessária e contínua na rotina do professor, que desempenha um papel vital no processo de ensino-aprendizagem para permitir a análise do desenvolvimento dos conteúdos interativos em determinado capítulo ou unidade temática.

Na Educação Infantil, essa avaliação se configura como uma medida específica para mensurar o avanço cognitivo dos estudantes.

A atribuição de uma nota não é suficiente para indicar o nível de trabalho do professor ou de aquisição de aprendizagem dos alunos. Assim, as avaliações devem servir como instrumento de recolha de dados sobre o desempenho dos alunos, em vez de apenas atribuir notas. As avaliações determinam até que ponto os conceitos, técnicas e normas foram assimilados, fornecendo aos professores *feedback* que pode ser fundamental para melhorar a sua metodologia de ensino, permitindo ao mesmo tempo que os alunos ganhem confiança na sua capacidade de autoaperfeiçoamento através da educação. De acordo com Sant'Anna (2014, p. 29-30):

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Partindo dessa definição, a avaliação não se restringe ao desempenho do aluno apenas, mas engloba todo o ambiente escolar. Isso permite uma análise mais abrangente das dificuldades de aprendizagem em termos teóricos e práticos por meio da coleta de dados quantitativos e qualitativos. De acordo com Libâneo (2018, p. 195), “avaliação complementar funções pedagógico-didáticas como diagnóstico e controle que requerem ferramentas para medir o desempenho dos alunos”.

Considerando isso, é relevante mencionar que a avaliação está sempre presente no desempenho do professor, fazendo com que ele reflita sobre a excelência da educação escolar tanto na perspectiva dos alunos quanto em sua própria prática educativa. Por meio dessa reflexão contínua pode-se alcançar mudanças significativas e progressivas pautadas numa abordagem transformadora.

AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliação é uma ferramenta indispensável para que o professor alcance seus objetivos de ensino, oferecendo diversas formas de avaliar. De acordo com Hoffmann (2000, p.48), “a avaliação na Educação Infantil deve urgentemente recuperar a essência fundamental de acompanhar o desenvolvimento infantil e refletir continuamente sobre as crianças em seu cotidiano como parte da continuidade da ação pedagógica”.

A presença constante do professor no acompanhamento do desenvolvimento das crianças é crucial porque o processo de aprendizagem precisa ser contínuo, e cabe ao professor apoiar essa evolução. Hoffmann (2014) destacou também que os professores devem estar atentos à dinâmica do desenvolvimento infantil observando suas ações e confiando em sua evolução cognitiva e comportamental. Além disso, eles têm um papel vital no uso estratégico para monitorar individualmente cada trajetória durante as descobertas educacionais dos alunos.

Logo, é essencial que a avaliação seja imparcial e tenha por base informações confiáveis para fundamentar um julgamento minucioso sobre o objeto de análise. A avaliação consiste em um processo contínuo de evolução no qual os professores monitoram diariamente o desempenho dos estudantes durante sua formação fundamental. Essa prática não tem como única mensuração específica as notas escolares, mas também acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivos, emocionais-funcionais, psicomotores e sociais.

A avaliação na Educação Infantil é um procedimento complexo, ainda mais porque as crianças estão iniciando sua jornada escolar plena de curiosidade e imaginação. Conseqüentemente, a prática avaliativa possibilita ao educador diagnosticar os ganhos cognitivos e avaliadores do aluno, estimulando uma análise dos resultados obtidos nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para garantir que foram cumpridas com sucesso todos os objetivos previamente propostos. Nesse sentido, saiba que o processo avaliativo transcende à mera atribuição numérica das conquistas individuais; antes disso ele edifica-se pela observação criteriosa da vida cotidiana infantil.

De acordo com Carneiro (2010), a avaliação da Educação Infantil abrange o acompanhamento do progresso das crianças e deve ser conduzida de maneira que reforce as práticas pedagógicas, garantindo que a avaliação tanto da aprendizagem quanto do desenvolvimento esteja em consonância com o planejamento e método de ensino. Por isso é essencial considerar cuidadosamente a forma, os meios e as ferramentas utilizadas na avaliação para refletir sobre o processo educacional.

É evidente que é necessário alinhar a avaliação com os objetivos da Educação Infantil, dando prioridade ao desenvolvimento das crianças e permitindo uma participação mais profunda do professor no processo. Para isso, o professor deve variar seus métodos de avaliação para abordar todas as questões específicas dos alunos e renová-los constantemente para tornar esse processo mais atraente e significativo para as crianças. Assim, Barbosa e Horn (2004, p. 17) destaca que:

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem o que sabem fazer, as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor.

Com base nessa perspectiva, é fundamental escolher e definir o método de avaliação mais adequado em relação aos objetivos pretendidos. Não que diga respeito à Educação Infantil, o processo de avaliação requer diversas ferramentas para auxiliar os professores na compreensão das várias maneiras como as crianças pensam, envelhecem e se expressam. Isso permite uma percepção mais profunda do desenvolvimento infantil e contribui para encorajar esse crescimento contínuo. É essencial entender completamente a dinâmica do desenvolvimento infantil ao ajustar práticas pedagógicas adequadas.

É importante ressaltar que a Lei nº 9.394/96 proporcionou novas possibilidades de aplicação e contextualização de processos avaliativos, introduzindo diversos modelos de avaliação que têm sido aceitos pelas escolas e trazendo novas perspectivas para a educação formal (BRASIL, 1996).

Porém, na Educação Infantil, os professores ainda enfrentam dificuldades na hora de avaliar os processos de aprendizagem das crianças. Isto pode dever-se, em parte, à falta de formação específica nesta área durante a formação inicial. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação busquem formas de aprimorar suas análises sobre o desenvolvimento infantil por meio de diferentes experiências práticas. Para atingir esse objetivo, é necessário que os professores utilizem ferramentas de avaliação enriquecedoras, como observação, relatórios e criação de portfólios que permitam avaliações planejadas.

A observação é uma das formas mais eficazes de abordar as crianças na educação infantil, permitindo coletar informações valiosas sem interromper as rotinas da sala de aula. Os professores devem registrar estas observações diretamente num diário, que é uma ferramenta amplamente utilizada que ajuda a refletir sobre a melhor forma de intervir.

Durante as atividades lúdicas, uma observação pode ser utilizada pelo professor como uma fonte valiosa de informações sobre o desenvolvimento da criança. De acordo com o art. 10, inc. III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), é crucial adotar estratégias corretas nos diferentes momentos de transição enfrentados pelas crianças e garantir a continuidade dos processos educativos.

O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca a importância de oferecer às crianças experiências variadas e enriquecedoras, seja por meio de brincadeiras ou intervenções diretas. O papel do professor é criar condições que possibilitem o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, não apenas no âmbito cognitivo do conhecimento formal. Para atingir os objetivos propostos pelo referencial curricular nacional é necessário utilizar métodos observacionais para avaliar as habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras bem como moldagens na formação comportamental das pessoas envolvidas.

De acordo com Carneiro (2010), para aplicar melhor o método observacional, é necessário que os educadores levem em conta as seguintes práticas:

- Utilizar a observação como ferramenta para melhor compreender o aluno.
- Monitorar o progresso da aprendizagem alcançada.
- Sempre que possível, baseie-se em múltiplas observações e avaliações.

Os resultados obtidos por meio das técnicas e instrumentos utilizados são confiáveis, relevantes, objetivos e coerentes com seus propósitos. Por isso, é importante que os profissionais tenham consciência de suas limitações e saibam que esses resultados não são absolutos, podendo ser revistos posteriormente.

Já os relatórios são ferramentas que os professores utilizam para registrar observações, úteis como estratégia para preservar e aprimorar o olhar do observador. Eles permitem uma compreensão

mais aprofundada da criança, de suas experiências cotidianas, da progressão na aprendizagem e dos aspectos relacionados ao seu ambiente.

De acordo com Barbosa e Horn (2004), os registros são trabalhados para registrar situações, vivências e diversos aspectos do progresso da turma e dos estudantes individualmente, não apenas em relação à aprendizagem, mas também no âmbito interpessoal de cada aluno bem como do grupo.

Dessa forma, os relatórios expõem minuciosamente o progresso cotidiano da criança no percurso de formação do saber. Conforme ressalta Hoffmann (2014, p. 106):

Os relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos alunos, bem relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, as sugestões de cooperação entre todos que participam do processo.

Considerando o exposto, os relatórios de avaliação têm a função de resumir ordenadamente o processo corrido pelo educador e pelos alunos. O professor deve exercer um papel ativo em sua prática, intervindo no acompanhamento do aprendizado e estimulando uma reflexão que possibilite comparar as conquistas das crianças com suas expectativas para elas.

Outra forma de avaliação é o trabalho do portfólio, que consiste na organização dos trabalhos escritos pelas crianças em diferentes momentos durante sua trajetória escolar. Esse recurso pedagógico é útil para estimular a construção de novos conhecimentos e permite uma metodologia variada no acompanhamento e na análise do processo educativo.

Segundo Villas Boas (2013, p. 38), “na educação, portfólio é uma coleção de trabalhos do aluno que fornece evidências de sua aprendizagem. É uma organização criada tanto pelo aluno quanto pelo professor para monitorar o progresso de forma colaborativa”. Concordando com esta perspectiva, um portfólio pode ser descrito como uma coleção organizada de trabalhos infantis ao longo do tempo que oferece uma visão detalhada do conhecimento adquirido e valoriza a reflexão sobre esses insights, incluindo aspectos de desenvolvimento cognitivo e afetivo. Esta ferramenta reflete a identidade de cada indivíduo em contextos específicos, ao mesmo tempo que auxilia a prática de consolidação de conteúdos através de uma maior visibilidade do processo de aquisição de competências e de esforços de desenvolvimento contínuos realizados em conjunto com os sistemas de apoio aos professores.

O portfólio deve incluir registros do desenvolvimento das crianças, com argumentos e evidências que demonstrem sua aprendizagem. Além disso, ele promove uma interação gradual entre as crianças e o professor. É fundamental que os portfólios sejam acessíveis às crianças, permitindo-lhes consultar livremente este instrumento de avaliação pedagógica.

Quando os docentes fazem o portfólio como uma ferramenta de avaliação, obtêm um panorama mais amplo do progresso dos estudantes, realizando essa análise de modo integrado e contínuo. Inevitavelmente é fundamental que o professor acompanhe cuidadosamente a evolução equilibrada das crianças e observe sua superação em relação às dificuldades enfrentadas ao longo desse processo.

FORMAS DE AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Diversas alternativas de avaliação podem ser empregadas com base nos instrumentos propostos para garantir uma mensuração adequada dos resultados. Entre as principais modalidades, destaca-se a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Sant'ana (2014), a avaliação diagnóstica tem dois objetivos principais: identificar as competências da criança e colocá-la num grupo ou nível de aprendizagem adequado. Avalia os pré-requisitos de conhecimento da criança relacionados aos conteúdos envolvidos, visando determinar a presença ou ausência de habilidades e conhecimentos, detectando também necessidades de novas experiências de aprendizagem. A avaliação diagnóstica é essencial para identificar as causas por trás das dificuldades persistentes durante a educação.

É essencial que o professor conduza uma pesquisa antecipada do conhecimento dos alunos para orientar suas estratégias didáticas e estabelecer as fases da educação. Priorizar apenas nenhum material pedagógico a ser ensinado não supera a relevância da realização de um exame diagnóstico inicial para permitir ao docente traçar metas conceituais, procedimentais e atitudes que devem ser alcançadas.

A seguir, é realizada uma avaliação formativa que engloba diversos aspectos do desenvolvimento infantil e serve como um modelo para orientar as práticas pedagógicas do professor. Através da avaliação formativa constante, regular-se-á que cada criança tenha o seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes níveis de conhecimento. Essa abordagem possibilita a observação dos progressos e dos obstáculos enfrentados durante o processo educativo, promovendo medidas efetivas para superá-los. Segundo Villas Boas (2014, p. 39):

A avaliação formativa é a que engloba toda as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico. Feedback é o elemento-chave na avaliação formativa. Diz respeito à informação, ao próprio aluno, a qual bem-sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho.

Essa forma de avaliação oferece informações que ajudam a resolver problemas e dificuldades durante o trabalho do aluno. Ela permite o fornecimento rápido de detalhes úteis sobre etapas superadas ou desafios enfrentados, proporcionando uma retroalimentação contínua sobre como está progredindo ensino e aprendizagem. A abordagem formativa considera que os alunos assimilam conhecimentos ao realizar atividades práticas em sala de aula, contribuindo para reestruturar seu entendimento da matéria científica.

Avaliar de forma formativa não é uma ação individual, mas sim um processo constante na escola. O educador deve monitorar regularmente o desempenho dos estudantes para se manter atualizado sobre os progressos e dificuldades no contexto da instrução.

A avaliação somativa ocorre ao final do ano letivo e tem como objetivo fazer uma análise das atividades realizadas, bem como comparar o nível de aprendizado do estudante. De acordo com o art. 24, inc. V, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é importante que essa avaliação seja contínua e acumulativa para dar mais ênfase aos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, levando em consideração os resultados obtidos durante todo o período escolar. Dessa forma, torna-se crucial verificar aquilo que realmente foi absorvido pelo aluno e compreender as ideias subjacentes às notas dadas nas provas finais.

Para garantir a efetividade do sistema de avaliação e a excelência no ensino-aprendizagem, é necessário integrar essas três formas de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos avaliativos na Educação Infantil desempenham um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças. Diferente de outras etapas da educação, a avaliação na educação infantil não deve ter caráter classificatório ou punitivo, mas sim ser uma ferramenta que auxilie na compreensão do progresso da criança em suas diversas dimensões: cognitiva, emocional, social e física.

A avaliação nessa fase deve ser contínua, baseada na observação atenta e sistemática das atividades cotidianas das crianças. Por meio de registros, portfólios, relatórios descritivos e diálogos com a criança, o professor pode identificar os avanços, desafios e interesses dos alunos. Esse processo permite ajustar práticas pedagógicas de forma individualizada, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Além disso, os processos avaliativos na Educação Infantil devem envolver a participação ativa da família, promovendo uma parceria entre escola e casa. Essa comunicação fortalece o entendimento das necessidades da criança e contribui para um desenvolvimento mais completo. Portanto, a avaliação na educação infantil deve ser um processo humanizado, voltado para o desenvolvimento global da criança, sem comparações ou rótulos, mas com foco na valorização das experiências e no apoio ao crescimento de cada aluno em sua singularidade.

Conclui-se, portanto, que as avaliações são úteis para o aprimoramento do ensino, pois as avaliações permitem ao professor identificar as necessidades e interesses individuais das crianças, possibilitando a personalização das atividades e a adaptação das estratégias pedagógicas para melhor atender cada aluno. Utilizando as informações obtidas, o educador pode adotar sua metodologia pedagógica, alterando atividades e apresentando novas maneiras para lidar com os obstáculos encontrados e avanços. As informações obtidas por meio das avaliações auxiliam o professor a planejar atividades futuras e estabelecer metas de aprendizagem, garantindo que cada criança receba o apoio necessário ao seu desenvolvimento.

Além disso, a comunicação com pais e companheiros de trabalho é fortalecida através do uso de relatórios e portfólios que apresentam o progresso da criança, impulsionando a colaboração efetiva para seu desenvolvimento, bem como a prática contínua de avaliação estimula o professor a refletir sobre sua abordagem pedagógica, identificar áreas de melhoria e buscar estratégias para aprimorar a experiência educacional oferecida às crianças.

É importante ressaltar que a avaliação na Educação Infantil é abrangente e contínua, utilizando diversas técnicas e métodos para compreender o desenvolvimento e aprendizado das crianças. É fundamental adaptar a prática docente com base nessas avaliações para promover um ambiente dinâmico de aprendizagem que atenda às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARNEIRO, Maria da Penha Aparecida Klug Basilio. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil. Vila Velha-ES, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, r Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

FAIRY TALES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE READING, WRITING AND LITERACY PROCESS



VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo, em 2000; Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no CEU CEI PAZ. E-mail: casal26@gmail.com

RESUMO

Um dos elementos mais importantes na educação é a comunicação e, precisamente, a história é um elemento que pode nos ajudar a alcançá-lo, pois é capaz de gerar muitas interações entre os alunos e o professor. Se a história que foi presente para as crianças é do seu agrado, você pode fazer com que os alunos escrevam histórias semelhante, conversar com seus colegas sobre uma determinada ação e, sem dúvida, alguns, isso beneficia o aprendizado, porque eles se lembram de conteúdos que não lembrariam se eles os teriam transmitido teoricamente. O professor deve ter a capacidade de escolher a história mais conveniente para o que quer trabalhar. Além disso, também é muito importante que ao contar uma história, o educador não apenas narre, mas que tenha foco em transmiti-lo, ou seja, mergulhar no mundo fantástico da história e fazer com que os alunos viajem com ele pela história. Por outro lado, também é importante que os professores estejam dispostos a ir até o fim, e em caso de que não encontram uma história de determinado tema, que se atrevem a escrevê-la, para ter continuidade na metodologia utilizada, pelo menos, na maior extensão possível.

Palavras-chave: Aprendizado; Comunicação; Educação.

SUMMARY

One of the most important elements in education is communication and, precisely, history is an element that can help us achieve it, as it is capable of generating many interactions between students and the teacher. If the story that was given to the children is to their liking, you can have students write similar stories, talk to their peers about a particular action, and no doubt some, this benefits their learning because they remember content that they would not remember if they would have transmitted them theoretically. The teacher must have the ability to choose the story that is most suitable for what he or she wants to work on. Furthermore, it is also very important that when telling a story, the educator does not just narrate, but focuses on transmitting it, that is, immersing himself in the fantastic world of the story and making the students travel with him through the story. On the other hand, it is also important that teachers are willing to go to the end, and if they cannot find a story on a certain topic, that they dare to write it, to have continuity in the methodology used, at least in the greatest extent possible.

Keywords: Learning; Communication; Education.

INTRODUÇÃO

Quando se começa a trabalhar com histórias, é importante que elas sejam simples, porque os alunos têm que perder o medo de trabalhar com eles. É óbvio que este recurso é um pouco limitado pela idade, mas é importante que mesmo quando as crianças não sabem escrever, que os professores os insiram no universo das histórias.

Mas, além de ampliar uma noção de educação e aprendizagem para usar a contação de história como recurso didático, os professores devem estar cientes de que ele pode realmente ser usado e que dará resultados positivos. Isso, além de ajudar as crianças a adquirir o conteúdo presente em cada uma das histórias, também os ajuda a alcançar com firmeza, solidez e confiança um bom hábito de leitura.

As histórias, além de melhorar as habilidades linguísticas, também facilitam e aumentam a aquisição de conteúdos (tanto ciências naturais como qualquer outro assunto) e são muito adequados para melhorar a criatividade e os relacionamentos que se estabelecem com o trabalho em grupo, pois as histórias permitem estabelecer laços afetivos e sociais.

Segundo Coelho, (2002 p. 12):

A história infantil mantém o mundo mágico que tem na criança há quem conte histórias para destacar mensagens, repassar conhecimento, fazer obedecer até fazer uma espécie de intimidação se não bagunçar, conto uma história. “se isso” “se aquilo” quando contrário que funciona

Em resumo, a história é um recurso educacional que está disponível para qualquer professor. As histórias podem ser um suporte muito importante e fácil de encontrar, já que em todas as escolas podemos encontrar muitos exemplares. Embora se considere importante não trabalhar a história apenas como meio de entretenimento, mas como recurso elemento de socialização, descoberta da identidade pessoal de cada aluno e, além disso, aprender conteúdos presentes em cada um deles.

As histórias servem para desenvolver a imaginação e a fantasia, fornecendo aos alunos a capacidade de criar seus mundos internos. Além disso, uma de suas virtudes é que permite sequenciar a aprendizagem dos conteúdos, pois se queremos que os alunos aprendam um determinado conceito que aparece em um momento da história, podemos contar a história e refletir junto com os alunos sobre esse conceito.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E AS EMOÇÕES

A ligação estabelecida entre o transmissor e o ouvinte remonta a as origens da humanidade. Em algum momento no passado, em algum lugar remoto, alguém começou a contar histórias e desde então fazem parte da sociedade humana. Por exemplo, no Tibete, devido à sua situação de isolamento, a contação de histórias tornou-se um meio de transmitir ensinamentos morais. Tradicionalmente, as avós assumiam o papel de explicar, sentado em frente a uma fogueira, histórias populares para o resto da família. Desta forma como transmitiram o conhecimento da história do país e os valores de sua sociedade às gerações mais jovens.

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos (BUSATTO, 2006, p. 21).

Ler histórias abre um espaço para compartilhar emoções, gera interessantes espaços emocionais, onde todos os seres humanos podem se comunicar, pois a linguagem do coração é uma linguagem universal que vai além das palavras. Quando a emoção é adicionada às palavras, já temos um binômio perfeito que garante poder extrair da leitura todas as suas potências de agir.

Uma leitura mecânica não é entoada, portanto, está indicando que o aluno não sente ou entende o que está lendo. Em vez disso, quando o leitor sente, a linguagem torna-se música, com ritmo, melodia e pausas, e as palavras, em notas musicais que dançam em um pedaço de papel.

A leitura ajuda-nos a crescer, a conhecer as nossas emoções mais intensas, a desenvolver a visão interior, através da qual novas áreas são despertadas em nosso cérebro. E aqui começa sua função como elemento de educação emocional, uma de suas missões mais sagradas.

Quando as crianças ouvem histórias e depois aprendem a ler, a mente como um leque desdobrado e aprende a descobrir os mil mundos sonhados por outros, as mil maneiras de viver fora da própria vida, acessando com isso uma visão mais ampla da realidade e gerando uma compreensão e uma empatia que lhes permite ser mais abertos, mais tolerantes.

As experiências imaginadas são uma fonte muito poderosa de aprendizado, como a neurociência demonstrou ao localizar neurônios-espelho e ler neurônios, e como sabemos pelo efeito terapêutico do sono e das visualizações.

O medo do abandono ou desamparo sentido pelas crianças em processos de separação é difícil de verbalizar, mas a criança compreenderá profundamente como João e Maria se sentem no meio da floresta. É assustador ter raiva dos próprios pais, de quem depende em todos os níveis e principalmente no nível afetivo, mas é lícito querer derrotar uma madrasta ou um gigante. As mensagens ocultas das histórias infantis são simples e significativas, e falam a cada um de acordo com o que precisam.

Histórias clássicas não entendem gênero, todas as crianças se identificam com o protagonista, o bom, aquele que foi em frente, foi engenhoso, ajudou os mais fracos e graças a isso conseguiu ajuda, superou dificuldades, foi salvo. E eles vão entender que o castigo dos ímpios é a solidão e que só o amor faz a vida valer a pena, porque as histórias falam em uma linguagem simbólica que todos nós entendemos em um nível inconsciente.

Cada história deve deixar um rastro no pensamento, como uma memória, que como imagem ou final, pode ajudar a entender o que a história representa e quer transmitir. A maioria dos contos populares chegaram até nós foram usados para transmitir valores morais, pois a verdade ética entra mais facilmente em nossa consciência se for acompanhada por uma história simples, cheia de simbolismos e personagens próximos.

Mas há também uma quarta função importante é a de função espiritual. As tradições espirituais de todos os tempos recorreram a parábolas, contos e narrativas para transcender a mente lógica e tocar o alma. Neste caso, a intuição é quem toma o bastão, pois não se pretende que ambos cheguem ao raciocínio ou ao discurso, mas à compreensão de verdades e valores universais. Quando a dimensão da mente racional é transcendida, a verdade chega diretamente ao coração, contornando as barreiras e filtros que eles tendem a distorcer sua verdade. Isso porque a maioria das verdades metafísica, ética e filosófica não pode ser explicada usando a linguagem convencional, porém uma simples parábola, uma anedota, uma alegoria, um exemplo, uma lenda, são capazes de explicar, em sua aparente simplicidade, os mistérios insondáveis, as mais altas verdades.

A LITERATURA INFANTIL

A leitura, do ponto de vista global, é uma atividade muito complexa que não se limita a decodificar um texto, mas implica também a capacidade da criança de compreender o que leu, de integrá-lo no seu próprio contexto e experiências pessoais através da análise, de forma crítica, para

que possa se posicionar sobre o que leu. Somente este tipo de educação de leitura completa e profunda levará as crianças a uma alfabetização real e integrada.

A leitura é uma prática que deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida da criança. Formar leitores assíduos é um trabalho longo, que precisa de técnica, paciência e sabedoria, pois culturalmente e historicamente, ler é algo que nem todas as pessoas fazem com frequência, ou fazem por necessidade, tornando a leitura um ato fora das atividades do cotidiano (SANTOS et al., 2016, p. 2).

Durante os primeiros meses de vida, o bebê escuta a voz da mãe, a voz do pai ou de quem cuida dele. A partir dessas vozes, o bebê começa a construir sua própria voz e sua linguagem pessoal. Ao mesmo tempo, ele aprende a identificar as vozes de quem o rodeia. E enquanto cantam uma música ou contam uma história, a criança descobre a voz poética das pessoas ao seu redor, a voz melodiosa e cantante que é tão diferente da voz do dia a dia que dá ordens e informações necessárias para o dia a dia. Essa voz poética não só é mais bela, mas também conta pequenas histórias, canta canções e rimas que introduzem a criança no universo da literatura e prepara sua sensibilidade para essas formas artísticas, as mais simples, as mais arcaicas.

O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, de modo que esses anos devem ser preenchidos com as imagens e o vocabulário estimulante que a literatura infantil oferece. O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou de um leitor.

A leitura, junto com as intermináveis histórias que estão esperando para serem contadas com ela, é um tesouro que contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas do cérebro. Porque, em última análise, ler é entender: decodificar a linguagem escrita e entender as informações que os livros nos mostram. Mas nem todo aprendizado termina nesse ponto: a leitura também contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional.

É uma prática que nos apresenta novas formas de ver o mundo em que vivemos e, portanto, novos pontos de vista críticos. A leitura favorece a compreensão, favorecendo que os pequenos se questionem desde cedo sobre o porquê das coisas, procurando respostas para todas as incógnitas sobretudo o que os cerca.

Além de promover o conhecimento, a leitura também pode ser uma ferramenta muito eficaz para lidar com os problemas mais comuns de desenvolvimento pessoal, como temas tabus, alguns medos específicos (do escuro, estar sozinho...), ou incontinência à noite.

Funciona também como um bom método de autoconhecimento. As crianças tornam-se cúmplices dos protagonistas de cada história. Eles identificam os diferentes personagens que aparecem em suas leituras, o que os ajudará a refletir e esclarecer como eles são, como eles querem continuar sendo e o que eles gostariam de corrigir porque não é totalmente positivo em seu tratamento outros.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros

tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Sem leitura, não haveria informação e seria difícil conviver, por isso é essencial para todas as pessoas e é algo que deve ser alimentado todos os dias.

É preciso compreender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e nela encontra prazer, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas que infelizmente nem sempre tem sucesso.

A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura, porque o gosto pela leitura não se desenvolve sob pressão ou por obrigação, ou com livros chatos ou sem sentido, cujo único uso é o ensino da leitura. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, lúdicos e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e dos mais variados: contos, poemas, cancionários, livros de enigmas, piadas e ditos.

Nesse sentido, o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes por meio da literatura infantil. Busca estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso é alcançado com professores que orientam e proporcionam estímulos, que oferecem um clima para a leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança com a leitura e conversação sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, comentar e interpretar.

Antes de ler convencionalmente, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram nas suas interações com o mundo, livros, revistas, embalagens, panfleto comercial, cartazes de rua, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, placas de trânsito, entre muitos outros. Por meio desses encontros que são expostas mesmo que não intencionalmente ela por sua vez, começa fazer parte do mundo leitor, passando dessa forma a entender o que serve para ser lido.

Por volta do século XIX o conjunto de instituições destinadas à infância era constituído fundamentalmente da creche e do jardim de infância. No Brasil a creche tinha como objetivo o assistencialismo, diferente de outros países que tinham como meta a formação pedagógica. Nesse mesmo século surgiu a pré-escola não mais com foco no assistencialismo, agora já se via a necessidade de um trabalho sistematizado para que a criança pudesse chegar às séries iniciais com habilidades desenvolvidas, incluindo o acesso à leitura, mesmo antes da alfabetização. A importância das experiências na primeira infância passa a ser vista com outros olhos pela sociedade, o que aliado a outros fatores mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a estarem de acordo que o atendimento a essas crianças, fosse reconhecido e documentado.

Desde então, a pré-escola passou a ser vista como fase importante para o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor da criança, somando assim a outros fatores importantes para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de atuar na sociedade. Essa importância se deu por acreditar que é na infância que a criança desenvolve estruturas de pensamento e linguagem que serão utilizadas posteriormente na compreensão de aprendizagens futuras.

Na atualidade é notório que um aparelho eletrônico chame mais atenção do que um livro, sendo assim é preciso rever as práticas a respeito da leitura e escrita de maneira que possa dialogar com as inúmeras informações e tecnologias que as crianças estão inseridas atualmente.

A criança precisa de conhecimentos significativos para que seu desenvolvimento na aprendizagem ocorra de forma eficiente. É muito mais interessante para ela aprender através de experiências, das quais possam ver, tocar e dominar.

Deve-se levar em consideração a singularidade de cada pessoa, respeitando seus ritmos. Cada criança tem seu tempo, para engatinhar, andar, falar, e tudo isso não pode ser apressado.

Fazer a troca do eletrônico por um livro não é uma tarefa impossível e nem fácil, devemos mostrar que o livro é tão interessante quanto o eletrônico, basta que ele seja apresentado de maneira atrativa e diversificada, despertando assim a curiosidade da criança e o desejo por aprender.

Muitas crianças não possuem um ambiente que favoreça a prática da leitura em casa, e muitos têm a sala de aula como único local que oferece a mesma de maneira diversificada. Pensando em reverter essa situação devemos trabalhar a leitura de maneira prazerosa, mostrando à criança os benefícios e aprendizados que ela pode proporcionar, fazendo assim com que a criança faça dela um hábito ao qual acabará levando para casa e conquistando ainda mais leitores.

O contato da criança com a leitura permite a ela entender, questionar, conviver e agir no mundo, conhecer novas culturas, pessoas e ideias diferentes, abrindo assim seu intelecto para o novo.

ABRAMOVICH se expressa ainda melhor quando diz:

“São através das histórias, que descobrimos outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo um pouco de História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”.(ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

A leitura pode proporcionar uma infinidade de benefícios desde a mais tenra idade. Já dizia Abramovich em seu livro *Gostosuras e bobices*: “Ah! Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...” (ABRAMOVICH, 1989, p.16).

A leitura promove o desenvolvimento da criança, aprimora suas habilidades de comunicação, amplia conhecimentos, enriquece vocabulário, e as histórias em particular possibilitam sentir emoções, tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, tranquilidade, entre outros muitos sentimentos que se pode sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Quanto mais cedo à criança iniciar o contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances da mesma ser contagiada pelo prazer que a leitura produz.

É importante que se pense num ambiente agradável e cheio de encantamentos, afinal a criança se encanta com o mágico, com o extraordinário, nada de mesmices. A leitura deve ser feita de maneira que desperte na criança a curiosidade de saber o que está por vir.

Para que ocorra o processo de formação de leitores é necessário refletir sobre o desenvolvimento do professor como leitor, pois para que a criança se veja interessada no ato de ler deve ser notório o prazer e contentamento demonstrado pelo professor/mediador.

Para aguçar ainda mais a vontade por aprender a ler, devemos permitir o manuseio dos livros. Essa prática permitirá que a criança utilize algumas estratégias de leitura, seja folheando, passando o dedo por sobre as palavras, observando e nomeando imagens, e até mesmo reproduzindo a postura do educador quando ele lê para ela. A partir disso o professor pode trabalhar ainda o cuidado e o manuseio do livro, fazendo com que a criança compreenda a maneira correta de utilizá-lo.

A contação de histórias e livros bem ilustrados são os passos iniciais, fundamentais para despertar o interesse dos pequenos nesse primeiro contato com a leitura. Fazendo-o de forma atrativa avivará na criança o interesse pelo mesmo, e automaticamente trará benefícios e resultados estimados.

A leitura deve ser reconhecida como fonte de entretenimento e conhecimento, ela tem o poder de enriquecer o imaginário e o vocabulário, favorecendo a interpretação textual facilitando assim o ingresso nas séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os contos de fadas e suas contribuições no processo de leitura, escrita e alfabetização revela a importância dessas narrativas atemporais como ferramentas pedagógicas valiosas. Os contos de fadas, ao longo dos séculos, têm desempenhado um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de serem instrumentos poderosos no estímulo à imaginação e à criatividade.

Por meio dessas narrativas, as crianças são transportadas para mundos fantásticos, onde encontram personagens cativantes, tramas envolventes e lições morais profundas. Os contos de fadas estimulam a curiosidade, a reflexão e a empatia, proporcionando um espaço seguro para explorar medos, desejos e conflitos internos.

No contexto da alfabetização, os contos de fadas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao entrarem em contato com textos ricos em imagens e metáforas, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram sua compreensão textual e desenvolvem a capacidade de interpretar e inferir significados.

Além disso, os contos de fadas oferecem oportunidades para explorar estruturas narrativas, personagens, cenários e desfechos, incentivando a criatividade e a produção de textos próprios. Através da releitura, reescrita e reinterpretação dos contos tradicionais, as crianças exercitam sua habilidade de expressão escrita e desenvolvem sua própria voz narrativa.

Diante disso, é fundamental que educadores e familiares reconheçam o potencial pedagógico dos contos de fadas e os incorporem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao valorizar essas narrativas como instrumentos enriquecedores, é possível promover um ambiente alfabetizador estimulante, que favoreça o gosto pela leitura, o desenvolvimento da escrita e a formação de leitores críticos e criativos.

Assim, os contos de fadas continuam a desempenhar um papel relevante na educação, contribuindo de maneira significativa para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais letrada, inclusiva e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. Scipione, 1989.
- BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília. 1997
- CÒCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização: decifrar o mundo**. São Paulo: FTD, 2001. P.51-84.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo, 2002. Editora Ática.

GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

SCHOOL MANAGEMENT IN BRAZIL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES



VIVIANE DANIELA MENDONÇA

Graduação em Pedagogia pela Unimes e Letras pela Unimes; Especialista em psicopedagogia pela Faconnect, Educação especial e inclusiva, pela Faconnect, Administração escolar e legislação, pela Faconnect e Psicologia, pela Faconnect. Professora de educação infantil e fundamental 1 – Na EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva – PMSP.

RESUMO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da gestão e educação. Neste contexto, a teoria de Lück, Saviani e Nóvoa representam uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o âmago de políticas públicas. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise estratégica entre gestão e educação. 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, Gestão, Políticas Públicas e Educação, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. É essencial que as políticas educacionais sejam mais coordenadas e que proporcionem maior autonomia aos gestores, permitindo-lhes adaptar as práticas de gestão às necessidades locais. Somente através de uma gestão escolar eficaz é que se poderá alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos brasileiros.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Educacional; Políticas Públicas; Educação no Brasil; Formação Continuada.

SUMMARY

Over the years, the study of child development has aroused great interest among researchers and professionals in the field of management and education. In this context, the theory of Lück, Saviani and Nóvoa represent an important contribution to a better understanding of the processes that involve the core of public policies. This research aims to carry out a strategic analysis between management and education. Through this investigation, it is hypothesized to obtain a more comprehensive and in-depth view of the subject, bringing subsidies for professional practice and for the improvement of educational policies. The present work deals with 3 previously determined thematic axes, Management, Public Policies and Education, and the methods used dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. It is essential that educational policies are more coordinated and that they provide greater autonomy to managers, allowing them to adapt management practices to local needs. Only through effective school management will it be possible to achieve quality education for all Brazilian students.

Keywords: School Management; Educational Management; Public Policies; Education in Brazil; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o estudo do desenvolvimento infantil tem despertado grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da gestão e educação. Neste contexto, as teorias de Lück, Saviani e Nóvoa representam uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o âmago de políticas públicas. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise estratégica entre gestão e educação. 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, Gestão, Políticas Públicas e Educação, 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

A gestão escolar no Brasil é um campo complexo e multifacetado, envolvendo a gestão de recursos humanos, financeiros e pedagógicos, além de lidar com os desafios impostos pelas políticas públicas educacionais. A qualidade da gestão escolar é um dos principais fatores que influenciam o desempenho dos alunos e o ambiente de aprendizagem (LÜCK, 2009).

De fato, a qualidade da educação no Brasil é um tema de constante debate e reflexão, dado o seu impacto direto no desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Ao longo dos anos, o Brasil tem feito esforços significativos para melhorar o sistema educacional, mas os desafios ainda são numerosos e complexos. A qualidade do ensino nas escolas públicas, que atendem a maior parte da população, é particularmente preocupante. Fatores além da gestão escolar como infraestrutura inadequada, falta de recursos didáticos, desvalorização dos professores e desigualdade de acesso são alguns dos principais obstáculos que comprometem a eficácia do ensino (FREITAS, 2012).

Lück enfatiza que a gestão escolar não deve ser vista apenas como uma função burocrática, mas como um processo estratégico e dinâmico, voltado para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Segundo a autora, uma gestão eficaz é aquela que promove a participação de todos os membros da comunidade escolar, criando um ambiente de colaboração e comprometimento com os objetivos educacionais (LÜCK, 2009).

Um dos aspectos centrais da visão de Lück sobre gestão escolar é a ideia de liderança educacional. Para ela, o gestor escolar deve assumir o papel de líder, sendo capaz de inspirar e motivar a equipe escolar, além de promover um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional e o engajamento dos professores. A liderança, nesse contexto, é entendida como a capacidade de articular as diferentes dimensões da escola — pedagógica, administrativa e comunitária — de maneira integrada e eficaz (LÜCK, 2010). Observa-se que a centralização das políticas educacionais muitas vezes impede que os gestores escolares tenham autonomia suficiente para tomar decisões que atendam às necessidades específicas de suas comunidades escolares (SOUZA, 2017). Além disso, a burocracia e a falta de flexibilidade nas normas podem dificultar a implementação de inovações pedagógicas e administrativas. Outro aspecto crucial da gestão escolar é a gestão dos recursos humanos. A valorização dos profissionais da educação, incluindo professores e equipe de apoio, é fundamental para o bom funcionamento da escola. A motivação e a capacitação contínua desses profissionais refletem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos (PARO, 2012). A gestão financeira também desempenha um papel importante, pois a alocação eficiente dos recursos pode contribuir para a melhoria da infraestrutura escolar e a aquisição de materiais didáticos de qualidade.

Nesse sentido, a figura do gestor escolar é fundamental para garantir que as escolas funcionem de maneira eficaz e que os objetivos educacionais sejam alcançados. Acredita-se que a formação continuada dos gestores escolares é apontada como uma das soluções para melhorar a gestão escolar no Brasil. Programas de capacitação que abordem tanto aspectos pedagógicos quanto administrativos são essenciais para que os gestores possam enfrentar os desafios de maneira eficaz (LIBÂNEO, 2004). No entanto, a oferta desses programas ainda é insuficiente e muitas vezes não atende às realidades locais das escolas. Lück corrobora com a posição de Libâneo (2004) quanto à ênfase na formação continuada dos gestores escolares. Ela defende que o aprimoramento das habilidades de gestão é essencial para enfrentar os desafios da gestão escolar contemporânea. A formação deve abranger tanto aspectos técnicos e administrativos quanto competências interpessoais e de liderança, preparando os gestores para lidar com a complexidade e a diversidade do ambiente escolar (LÜCK, 2012).

Não obstante, Lück também destaca a importância do planejamento estratégico na gestão escolar. Ela argumenta que o gestor deve ser capaz de identificar as necessidades e potencialidades da escola, definindo metas claras e estratégias para alcançá-las. O planejamento, segundo Lück, deve ser um processo participativo, envolvendo toda a comunidade escolar, e deve ser continuamente avaliado e ajustado conforme as circunstâncias e os resultados obtidos (LÜCK, 2011).

Ademais, para Lück, o ambiente de aprendizagem vai além do espaço físico da escola, englobando também as relações interpessoais, a cultura escolar e os recursos pedagógicos disponíveis. Um ambiente de aprendizagem de qualidade deve ser acolhedor, estimulante e seguro, de modo a favorecer a curiosidade, a motivação e o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (LÜCK, 2010).

A autora argumenta que a gestão escolar tem o papel fundamental de criar e manter um ambiente de aprendizagem que promova a inclusão, a participação ativa de todos os envolvidos e o respeito à diversidade. Para tanto, é necessário que os gestores escolares desenvolvam competências em liderança, planejamento e tomada de decisão, visando sempre à melhoria contínua do ambiente escolar (LÜCK, 2011).

Além disso, Lück ressalta que a colaboração entre professores, alunos, pais e a comunidade é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. A escola deve ser um espaço de diálogo e cooperação, onde todos se sintam valorizados e comprometidos com a educação (LÜCK, 2012). Portanto, a criação de um ambiente de aprendizagem de qualidade é um desafio constante, mas crucial, para a promoção de uma educação que atenda às necessidades e potencialidades de cada estudante.

Não obstante, as políticas públicas educacionais no Brasil têm buscado implementar melhorias na gestão escolar, porém, ainda existem lacunas significativas. A falta de uma coordenação eficaz

entre os diferentes níveis de governo e a ausência de uma visão de longo prazo comprometem a eficácia dessas políticas (DOURADO, 2007). Para que a gestão escolar no Brasil possa avançar, é necessário que as políticas públicas sejam mais integradas e que haja um maior investimento na formação dos gestores.

Desta forma, as políticas públicas voltadas para a educação têm buscado mitigar essas questões, com iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta dificuldades, especialmente em regiões mais afastadas e menos desenvolvidas. A falta de uma coordenação eficiente entre os diferentes níveis de governo e a escassez de investimentos comprometem a realização das metas estabelecidas (SAVIANI, 2009).

Sendo assim, há de se considerar que Saviani critica as políticas educacionais que se baseiam em uma lógica neoliberal, onde a educação é tratada como mercadoria e o acesso ao ensino de qualidade se torna restrito às camadas mais privilegiadas da sociedade. Ele defende que o papel do Estado é central na promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, e que as políticas públicas devem ser orientadas para garantir essa universalização do acesso ao ensino (SAVIANI, 2009).

Um dos conceitos-chave na obra de Saviani é o de "pedagogia histórico-crítica", que ele desenvolveu a partir de uma análise das políticas educacionais e de suas implicações sociais. A pedagogia histórico-crítica propõe que a educação deve ser compreendida dentro de um contexto histórico e social, onde as políticas públicas são instrumentos para a transformação social. Para Saviani, a escola deve ser um espaço de formação crítica, que prepare os alunos para compreender e atuar no mundo de forma consciente e transformadora (SAVIANI, 2011).

Saviani também destaca a importância das políticas públicas na formação dos professores. Ele argumenta que, para garantir uma educação de qualidade, é essencial que as políticas educacionais incluam programas de formação inicial e continuada para os docentes, que os capacitem para enfrentar os desafios da sala de aula e para promover uma prática pedagógica que esteja alinhada com os princípios da justiça social e da equidade (SAVIANI, 2013).

Além disso, Saviani critica a fragmentação das políticas públicas educacionais, onde as diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) muitas vezes não atuam de forma articulada, o que compromete a eficácia das ações implementadas. Ele defende a necessidade de um planejamento educacional integrado e de longo prazo, que considere as especificidades regionais e as necessidades da população, visando a construção de um sistema educacional coeso e eficiente (SAVIANI, 2008).

Outro aspecto crucial da qualidade da educação no Brasil é a formação e valorização dos professores. A capacitação contínua desses profissionais é fundamental para garantir que estejam preparados para lidar com os desafios do ensino e promover uma aprendizagem significativa. Contudo, a profissão docente ainda é subvalorizada, o que reflete na remuneração e nas condições de trabalho oferecidas aos professores. Essa realidade contribui para a evasão de profissionais qualificados e afeta negativamente a qualidade do ensino (NÓVOA, 2007).

Desta forma, Nóvoa defende que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, que começa na formação inicial e se estende ao longo de toda a carreira docente. Para ele, a formação continuada é essencial para que os professores possam se adaptar às mudanças constantes no campo da educação e para que possam responder de maneira eficaz às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade (NÓVOA, 1992). Ele sugere que a formação de professores deve incluir tanto o desenvolvimento de competências pedagógicas quanto a construção de uma identidade profissional sólida, que permita ao professor agir com autonomia e responsabilidade em sua prática diária.

Um dos pontos fortes do pensamento de Nóvoa é a ideia de que a formação de professores deve ser baseada na colaboração e no diálogo entre os profissionais. Ele vê a escola como um espaço de aprendizagem coletiva, onde os professores aprendem uns com os outros, compartilham experiências e refletem sobre suas práticas. Segundo Nóvoa, a construção de comunidades de prática é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino (NÓVOA, 2009).

Nóvoa também destaca a importância de uma formação de professores que esteja atenta às realidades locais e às especificidades culturais e sociais dos contextos em que os professores atuam. Ele argumenta que os programas de formação de professores devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que sejam relevantes e significativas para os seus alunos (NÓVOA, 2007).

Além disso, Nóvoa ressalta que a formação de professores deve incluir uma forte componente de pesquisa e inovação. Ele acredita que os professores devem ser incentivados a se envolverem em processos de investigação-ação, onde possam experimentar novas metodologias e refletir criticamente sobre os resultados obtidos. Essa abordagem, segundo Nóvoa, contribui para a construção de um conhecimento pedagógico mais robusto e para a melhoria contínua da prática docente (NÓVOA, 2017).

A desigualdade social e regional também desempenha um papel importante na qualidade da educação no Brasil. As disparidades entre as diferentes regiões do país resultam em um acesso desigual à educação de qualidade. Enquanto algumas escolas em grandes centros urbanos possuem infraestrutura adequada e recursos tecnológicos avançados, muitas escolas em áreas rurais ou

periferias urbanas carecem do básico, como materiais didáticos e espaços adequados para o aprendizado (SOARES, 2010).

Desta forma, a relação entre economia e qualidade na educação é um tema complexo e essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade. A educação de qualidade é frequentemente vista como um dos principais motores do crescimento econômico, pois capacita os indivíduos, promove a inovação e melhora a produtividade. Ao mesmo tempo, o investimento econômico em educação é crucial para garantir que sistemas educacionais sejam capazes de oferecer uma formação adequada e inclusiva para todos.

No contexto brasileiro, a conexão entre economia e qualidade na educação ganha contornos ainda mais desafiadores. O país enfrenta uma série de questões estruturais que dificultam a oferta de uma educação de qualidade para todos os cidadãos. A desigualdade social e econômica reflete diretamente nas disparidades educacionais, onde regiões mais ricas tendem a oferecer melhores condições de ensino do que áreas mais pobres, perpetuando ciclos de exclusão e limitando as oportunidades de mobilidade social (GOMES, 2018).

O financiamento público da educação é um aspecto central nesta discussão. A alocação de recursos financeiros adequados é essencial para melhorar a infraestrutura escolar, garantir a formação continuada de professores, e disponibilizar materiais didáticos de qualidade. Estudos demonstram que investimentos bem direcionados na educação podem levar a melhorias significativas nos resultados educacionais, o que, por sua vez, tem impactos positivos na economia como um todo, ao formar uma força de trabalho mais qualificada e preparada para os desafios do mercado global (HANUSHEK; WOESSMANN, 2020).

Além do financiamento, a eficiência na gestão desses recursos também é crucial. Não basta apenas aumentar o volume de investimentos; é necessário que esses recursos sejam bem administrados, com políticas públicas que priorizem a equidade e a qualidade. O Brasil, por exemplo, tem implementado programas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que visa distribuir recursos de forma mais equitativa entre as escolas públicas. Contudo, a eficácia dessas políticas depende de uma gestão eficiente e da contínua avaliação de seus impactos (FERRAZ, 2021).

Outro aspecto importante é o papel da educação na redução das desigualdades econômicas. Uma educação de qualidade tem o potencial de quebrar o ciclo de pobreza ao proporcionar às pessoas as ferramentas necessárias para competir de forma justa no mercado de trabalho. No entanto, essa transformação só ocorre quando há um compromisso real do Estado e da sociedade em assegurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua condição econômica ou social (CAVALCANTI, 2019).

Há de se considerar que No Brasil, a diversidade cultural é uma característica marcante, e a qualidade da educação deve refletir essa realidade. Isso significa que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas precisam estar atentas às diferenças regionais, étnicas, linguísticas e sociais que compõem o tecido cultural do país. Uma educação de qualidade deve ser capaz de incorporar essa diversidade, respeitando as especificidades de cada grupo cultural e garantindo que todos os estudantes se sintam representados e valorizados no ambiente escolar (SANTOS, 2015).

A cultura também desempenha um papel crucial na construção da identidade dos alunos. Através da educação, os estudantes entram em contato com diferentes manifestações culturais, o que lhes permite compreender melhor o mundo ao seu redor e desenvolver um senso crítico em relação às questões sociais e culturais. Quando a escola valoriza as culturas dos alunos e as integra ao currículo, ela contribui para a construção de identidades positivas e para a promoção do respeito mútuo e da convivência pacífica (FREIRE, 1996).

No entanto, um dos desafios na intersecção entre educação e cultura é a tendência à homogeneização cultural, que pode ocorrer quando a educação não leva em conta a diversidade cultural e impõe uma visão de mundo única. Isso pode resultar na marginalização de culturas minoritárias e na perda de conhecimentos e práticas culturais valiosas. Uma educação de qualidade, portanto, é aquela que não apenas ensina, mas também preserva e valoriza as múltiplas culturas presentes na sociedade, promovendo uma educação multicultural que respeita e celebra as diferenças (CANDAU, 2008).

Além disso, a cultura influencia as expectativas e os valores em relação à educação. Em muitas sociedades, o valor atribuído à educação está profundamente enraizado em tradições culturais e nas perspectivas de futuro que elas oferecem. Uma educação de qualidade deve ser sensível a essas expectativas culturais e procurar alinhar as metas educacionais com as aspirações culturais das comunidades. Isso requer um diálogo constante entre a escola e a comunidade, para garantir que a educação oferecida seja relevante e significativa para os estudantes (GADOTTI, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar no Brasil enfrenta desafios significativos, que demandam estratégias eficazes e políticas públicas bem estruturadas. A formação continuada dos gestores escolares e a valorização dos profissionais da educação são elementos fundamentais para a melhoria da gestão escolar. Além disso, é essencial que as políticas educacionais sejam mais coordenadas e que proporcionem maior autonomia aos gestores, permitindo-lhes adaptar as práticas de gestão às necessidades locais. Somente através de uma gestão escolar eficaz é que se poderá alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos brasileiros.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTI, C. **Educação e desigualdade no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DOURADO, L. F. **Políticas públicas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 2, p. 235-248, 2007.

FERRAZ, C. **Fundeb e a qualidade da educação básica no Brasil**. Brasília: Ipea, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, S. **Educação, economia e desigualdade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L. **The Economics of International Differences in Educational Achievement**. Handbook of the Economics of Education, v. 5, p. 3-62, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Gestão escolar e qualidade do ensino: práticas de envolvimento com o aprender dos alunos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Gestão da aprendizagem na escola: articulando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Equidade e qualidade na educação: o papel da gestão escolar.** Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 1992.

_____. **O passado e o presente dos professores.** Lisboa: Educa, 2007.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Porto Editora, 2009.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Educa, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2012.

PINTO, J. M. R. **Economia da educação: fundamentos teóricos e aplicações ao caso brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul: diversidade epistêmica e transformações globais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Políticas educacionais e educação pública: formação de professores e qualidade do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, J. **Autonomia escolar e gestão educacional no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 1, p. 189-205, 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA DOCENTE

THE CONTRIBUTIONS OF FAIRY TALES IN TEACHING PRACTICE



ZEROÍDE PEREIRA DE AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Brasil (2018), Especialização em Práticas Educativas Criativas, Ludicidade e Jogos, pela faculdade ITEQ Escolas (2020).

RESUMO

O artigo pretende demonstrar as contribuições dos contos de fadas na prática docente e como estas podem modificar essa realidade de forma lúdica. Ao longo dos séculos os contos de fadas têm povoado o imaginário de diversos povos pelo mundo. Independentemente das diferenças culturais ou socioeconômicas, os contos têm sido capazes de se inserirem no desenvolvimento de diversas gerações que usaram o fantástico para se capacitarem a lidar com as questões mais complexas de seu crescimento. Atualmente muitas crianças têm dificuldade no aprendizado de leitura e escrita. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

The article intends to demonstrate the contributions of fairy tales in teaching practice and how they can modify this reality in a playful way. Over the centuries, fairy tales have populated the imagination of several peoples around the world. Regardless of cultural or socioeconomic differences, short stories have been able to insert themselves in the development of several generations that have used the fantastic to enable themselves to deal with the most complex issues of their growth. Currently many children have difficulty learning to read and write. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography raised on the subject.

Keywords: Education; Infantile; Playfulness.

INTRODUÇÃO

Ao escolher o tema contos de fadas na educação infantil, o trabalho em questão buscou aprofundar na questão, podendo trazer melhorias para seu uso no nosso cotidiano das práticas docentes. Como aproximar a criança da literatura e a melhor maneira de trazer os contos para dentro da sala de aula será ponto de atenção a ser trabalhado.

É por meio da criatividade e imaginação que ocorre o desenvolvimento da inteligência e das emoções, e assim, as crianças desenvolvem a sua individualidade,

Esse é um método para incentivar não só a imaginação e afeto nas crianças como também auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. Utilizar os contos de fadas como uma forma de crescimento e desenvolvimento do aluno.

Estimular o acesso aos contos de fadas e à literatura em geral para tirar o máximo do potencial dos alunos. Auxiliar na melhora do vocabulário e da organização de ideias na hora de se expressar. Entender melhor como se processa a transmissão de valores culturais e conhecimento entre gerações.

Ademais, os meios utilizados nos contos de fadas para que o bem se sobreponha sobre o mal, a metamorfose que ocorre com a história através dos tempos, a importância literária e artística no imaginário infantil e os recursos para tornar os contos de fadas um grande aliado no trabalho de desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

A palavra fada tem como significado destino, fatalidade, oráculo. As fadas aparecem nos contos como seres essencialmente bons, com virtudes e poderes sobrenaturais, que aparecem para ajudar/salvar o herói ou heroína – que apresentam alguma forma de desvantagem natural, proveniente de sua condição - em momentos em que nenhuma outra saída seria possível.

Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades. (COELHO, 2003, p.21).

Para Oliveira (2005), Tais seres se contrapõem com as bruxas (ou lobos, monstros), que representam o mal, aquilo que deve ser combatido. A oposição entre a fada e a bruxa mostra o maniqueísmo normalmente empregado nos contos de fadas, nos quais o bem se sobressai. Outra linha de estudiosos acredita ainda que a figura da fada em oposição a da bruxa mostra a dicotomia existente na figura feminina.



Fonte: <https://cycleschool.com.br/leitura-de-contos-de-fada-e-sua-importancia/>. Acesso 18 ago. 2024.

Segundo Kupstas (1993), não se tem ao certo o momento do surgimento do tipo de narrativa que deu origem aos contos de fadas, o que se sabe é que, em seu início, o foco destas histórias não eram as crianças. Difundidos entre povos como os hindus, persas, gregos e judeus, tinham como objetivo a mitificação da relação entre o homem e a natureza.

Ainda segundo o autor, a aparição das fadas nos contos é datada entre os séculos II a.C. e I d.C. e é atribuída aos povos Celtas. Há ainda indícios de que a figura das fadas tenha muito de sua origem nos antigos deuses e deusas Greco-romanos. Deuses estes que partem a terra para ajudar a humanidade quando esta já não é mais capaz de fazê-lo.



Fonte: <https://www.objetivo.br/institucional/noticias.aspx?titulo=educacao-infantil-aprende-com-os-contos-que-a-floresta-conta>. Acesso 18 ago. 2024.

Além de demonstrar o poder feminino que é poucas vezes encontrado na história. Segundo Coelho (2003):

Histórias são narrações de acontecimentos ou situações significativas para o conhecimento da evolução dos tempos, culturas, civilizações, nações, etc. não é mera exposição de fatos, mas resulta de uma indagação inteligente e crítica dos fenômenos que tem por fim o conhecimento da verdade. (COELHO, 2003, p.26).

Mais indícios sobre estas histórias surgiram no século XVIII, tendo em vista que

graças ao progresso dos estudos de Arqueologia, puderam ser provadas, como verdadeiras, histórias e lendas até então tidas como inventadas ou fantasiosas, mas que realmente haviam acontecido em tempos remotos. No século XIX, a partir de escavações na Itália, são descobertas as cidades de Herculano e Pompeia, que, no início da nossa era (ano 79), haviam sido soterradas totalmente pelo vulcão Vesúvio. Logo depois, o que arqueólogos descobriram a cidade de Tróia, destruída pelos gregos, em 1200 a.C.- guerra que é tema do poema épico, *Ilíada*, de Homero, livro-fonte de nossa civilização ocidental. Decifram-se os hieróglifos egípcios, criados também milênio antes de Cristo. (Coelho, 2003: p 29).

É com a descoberta das raízes mais profundas dos contos populares, que os povos americanos e europeus passam a buscar e valorizar a memória popular. Resgatando histórias que estavam sendo esquecidas por seus povos. É, portanto, na Idade Média e Moderna que os contos de fadas passam tomar os moldes em que são conhecidos hoje. Estes são chamados de contos da carochinha, para, então, se tornarem contos de fadas.

Tem-se como os primeiros responsáveis por pesquisar e compilar os textos que eram fruto da tradição: Perrault, La Fontaine e os irmãos Grimm, junto com outros importantes autores, que serão melhores analisados neste artigo.

O poeta e advogado Francês, nascido na primeira metade do século XVII, é considerado por muitos como o Pai da literatura infantil. Autor de diversas odes ao rei, o secretário de Luis XIV, o rei sol, Perrault é uma representação da época em que vivia. O crescimento da França e o fortalecimento de sua produção artística fez com que o escritor se engajasse cada vez mais na Academia Francesa. Entre 1687 e 1692, publica *Le Siècle de Louis le Grand* (1687) e *Parallèle des Anciens et des Modernes* (1688–1692), que buscava sobrepor a literatura de sua época àquela que tinha a preferência de parte dos intelectuais da época, a Greco-romana.

Mais tarde, e já fora de suas funções oficiais ele se dedica a reescrever as histórias que escutara durante toda sua vida. É a ele que se atribui a publicação da primeira coletânea de contos infantis, recolhidos da memória popular. Em os *Contos da Mãe Gansa* (1697) são reunidos oito contos: *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *Cinderela*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar*; todos escritos como poesia (Coelho, 2003, p. 21-22).



Fonte: <https://www.ovaedoribeira.com.br/2018/01/10-contos-infantis-para-se-aplicar-em-sala-de-aula.html>. Acesso 18 ago. 2024.

Mais tarde, são acrescentados aos primeiros mais três contos: *A Pele de Asno*, *Grisélidis* e *Desejos Ridículos*.

Contemporâneo de Perrault, La Fontaine trabalhou por algum tempo com Nicolas Fouquet, mecenas de artistas na França. Tal ofício possibilitou que este se aproximasse de grandes escritores como Molière e Racine.

Anteriormente a se dedicar a escrita de contos populares, La Fontaine, publicou, entre outras obras, uma coletânea de poemas e o romance *Os Amores de Psique e Cupido*.

La Fontaine se dedica a publicação de Fábulas, histórias menores que os contos de fadas e povoadas de animais falantes que, em seu comportamento humanizado, apontam defeitos e falhas de caráter comuns aos homens.

O escritor, ao contrário de Perrault, era partidário dos Antigos, engrandecendo as obras realizadas na Roma e Grécia antigas.

Ele procura fontes documentas na Antiguidade: Grécia (*Fábulas do Esopo*); Roma (*Fábulas de Fedro*); parábolas bíblicas, coletâneas orientas e narrativas medievais ou renascentistas. Durante vinte e cinco anos, trabalhou na busca e no cortejo desses textos antigos e os reelaborou em versos, dando-lhes a forma literária definitiva – *Fábulas de La Fontaine*- que, há séculos, vêm servindo de fonte para as mil e uma adaptações que se espalham pelo mundo. (Coelho, 2003, p. 22).

Nota-se ainda, que estão muito presentes na coletânea de Fontaine acontecimentos cotidianos, tanto da corte quanto do povo. Nas fábulas é possível encontrar a sátira, algumas vezes velada, a comportamentos comuns.

Colocando pessoas ou animais com comportamentos humanos no centro de situações algumas vezes exageradas ou irreais e, outras, comuns, as fábulas buscam ensinar comportamentos, criticar atitudes e educar o cidadão em geral. Segundo o próprio escritor, a fábula é uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato.

Jacob (1795-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, foram filólogos, folcloristas, estudiosos da linguística, mitologia e folclore alemão. Os irmãos foram grandes estudiosos da literatura alemã antiga, impulsionados pelo objetivo de determinar a verdadeira língua alemã, deram sua contribuição nesta área com a publicação do *Grande Dicionário Alemão*.

O início dos estudos dos irmãos se deu, além das histórias que ouviam oralmente durante sua infância, pelas versões feitas na idade média por padres e pela pesquisa entre a população, recolhendo relatos de pessoas muitas vezes analfabetas, o que demonstra a condição tradicionalmente oral de que provêm os contos de fadas.

É logo após as guerras napoleônicas contra a Prússia e a Rússia que os irmãos iniciam as compilações dos contos e mitos. Em 1912 publicam *Contos da criança e do lar*, que tem seu segundo volume publicado em 1915.

É com o trabalho dos Irmãos Grimm que os contos se empalham por toda Europa, além de chegarem às Américas. Além de terem, de forma integral, a formatação para o público infantil, com a simplicidade os relatos e enredos, utilizando ainda o fantástico para ensinar os caminhos da vida adulta.

Os textos dos Irmãos Grimm podem ser divididos em “Contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses, ou transformações, a maioria por encantamento); Contos maravilhosos (histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas); Fábulas (histórias vividas por animais); Lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade e onde o mágico aparece como "milagre" ligado a uma divindade); Contos de enigma ou mistério (histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado); Contos jocosos (humorísticos ou divertidos).

Diferente do que temos hoje, as histórias publicadas pelos Irmãos, assim como as dos escritores que os precederam, apresentavam relatos de violência, inclusive contra crianças. A mudança para formatos mais próximos dos atuais aconteceu graças aos ideários Românticos/Cristãos.

Assim, os finais felizes foram incluídos nas histórias, mostrando que, apesar dos atos incorretos dos personagens, é possível ter um caminho bom (com uma fada madrinha ou príncipe encantado) capaz de corrigir o mal feito.

Nos contos escritos pelos irmãos Grimm, sempre há uma mensagem positiva que se pode tirar das aventuras dos heróis e do castigo dos vilões! As bruxas, monstros, lobos e dragões usados nas histórias serviam como um alerta para as crianças se afastarem de estranhos e obedecerem aos pais, por exemplo.

De qualquer modo, nas histórias dos irmãos Grimm, as pessoas bondosas são premiadas e as maldosas são castigadas. Não é sempre que isso acontece na vida real, mas na fantasia dos irmãos Grimm quem merece sempre ganha um final feliz, há predomínio da esperança e da confiança na vida, os personagens lutam pelos seus ideais, na sua maioria de cunho humanitário. Nota-se uma preocupação fundamental com a sobrevivência e as necessidades básicas do indivíduo. Em oposição, a insaciabilidade humana causa transtornos sem tamanho, podendo até prejudicar a si mesmo e aos outros seres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que os contos de fadas quando bem utilizados na prática docente, podem ajudar no desenvolvimento da criança, auxiliando-a na descoberta de novas facetas de sua personalidade e a entender melhor o mundo a sua volta, permitindo que se relacionem melhor com os colegas de escola, com os pais e professores. Instiga a curiosidade e auxilia na melhora do vocabulário e da organização de ideias na hora de se expressar.

A primeira parte deste artigo trouxe os principais autores, nos possibilitando a melhor compreensão da origem e transformação dos contos através dos tempos. Conhecendo melhor quem foram os autores e a época em que foram escritos, pudemos trazer novos pontos de vista sobre os contos de fadas. Descobrimos significados e lições presentes nos contos de forma sutil que apenas após colocarmos a história dentro de um contexto, foram elucidados.

Vê-se, portanto, que os contos de fadas e a literatura em geral são precursores de benefícios amplos para prática docente. Ajudam a criança em suas atividades escolares, a poderem ir buscar aprofundamento de assuntos tratados em sala de aula em outros livros. Ajudam a criança, a saberem expor suas ideias de forma organizada, podendo defender seus pontos de vista.

Podem passar também a criar suas próprias histórias, entrando no mundo da imaginação a que foram aproximadas pelos contos.

Cabe ainda ao professor saber escolher a história apropriada para sua turma e para o momento vivido. O planejamento do ambiente, com iluminação adequada e lugares confortáveis para se sentar, ajudam a criança a se aquietar para escutar a história. A possibilidade de decorar a sala de aula transformando de alguma forma o ambiente fazem a criança se sentir entrando em um ambiente mágico.

Portanto, os contos de fadas, que se perpetuam pelas gerações, são forma de crescimento e desenvolvimento que não podem ser negligenciados pela escola e pelo educador. O acesso aos contos de fadas e à literatura em geral deve ser estimulados para que possamos tirar o máximo do potencial de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobiches**. 2ª edição. São Paulo, Scipione, 2001.

BENCINI, Roberta. **Era uma vez. O maravilhoso mundo dos contos de fadas e seu poder de formar leitores**, Nova Escola, São Paulo: ABRIL, nº185 set/2005.

BETTELEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7ª edição. São Paulo. Moderna, 2003.

KUPSTAS Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas**. São Paulo. Moderna, 2003. (Coleção Veredas).

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Estudo das diversas modalidades de textos infantis**, 2005 [online]. Disponível em: <http://www.graudez.com.br/litinf/textos.htm>. Acesso em 13 mar 2021.

PAVONI, Amarílis. **Os Contos e os Mitos no Ensino Uma Abordagem Junguiana**. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2005.

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