

VO6 - N.06 - JUNHO 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.6 (jun. 2024) - São Paulo: Educar Rede, 2024.

868p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10.53782

1. Educação. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras. 4. Educação especial
5. Inclusão escolar. 6. Jogos eletrônicos . 7. Educação.
8. Escolas - organização e administração . 9. Gestão educacional.
- 10 Educação - participação dos pais . 11. Família 12. Cultura organizacional.
13. Educação infantil. 14. Música . 15. Descartes, René , 1596 - 1650
16. Educação de crianças 17. Aprendizagem. 18. Estudantes deficientes - educação
19. Educação inclusiva 20. Educação especial 21. Arte na educação.
22. Artes - estudo e ensino. 23. Lúdico 24. Crianças - maus -tratos .
- 25 Crianças -maltratadas. 26. Violência na escola. 27. Violência familiar
28. Alfabetização 29. Construtivismo (educação) 30. Crianças - escrita
- 31 Crianças - livros e leitura 32. Educação - efeito das inovações tecnológicas
33. Internet e educação. 34. Projeto educativo na escola. 35. Pedagogia de projetos
36. Prática de ensino. 37. Estética. 38. Artes. 39. Arendt, Hannah, 1906 - 1975.
40. Educação - filosofia. 41. Crianças autistas - educação . 42. Psicologia educacional
43. Psicologia escolar. 44. Inteligência artificial
45. Inteligência artificial - aplicações educacionais .
46. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 47. Mídia social.
48. Comunicação de massa. 49. Leitura. 50. Migração interna Brasil - 1960 - 1970
51. Movimentos sociais . 52. Professores e alunos . 53. Incentivo à leitura .
54. Deficiência intelectual . 55. Arte de contar história . 56. Gestão de qualidade total .
57. Assédio nas escolas. 58. Conflito interpessoal . 59. Educação pré-escolar.
60. Alimentos para bebês 61. Base Nacional Curricular 62. Estudantes - avaliação
63. Rendimento escolar. 64. Inovações educacionais 65 Inteligência emocional
66. Democracia . 67. Contos brasileiros 68. Guimarães Rosa, 1908- 1967.
69. Tecnologia educacional. 70. Coordenador pedagógico
71. Biologia - estudo e ensino. 72. Agricultura sustentável. 73. Ambiente escolar.
74. Euclides 75. Matemática . 76. Geometria 77. Educação artística - estudo e ensino
78. Diderot, Denis , 1713 - 1784. 79. Matemática - estudo e ensino.
- 80 Transtorno de déficit de atenção. 81. Contos de fadas. 82. Imaginário na literatura
83. Ensino à distância 84. Internet e crianças 85. Desenvolvimento infantil
86. Teatro na educação. 87. Dificuldade de aprendizagem.

CDD 370

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

EDITORIAL

ACOLHIMENTO ESCOLAR

O acolhimento escolar é um processo fundamental para a integração e bem-estar dos alunos no ambiente escolar. Esse conceito engloba uma série de práticas e políticas destinadas a garantir que todos os estudantes, especialmente os novatos, se sintam bem-vindos, seguros e apoiados em suas novas jornadas acadêmicas.

As principais características do acolhimento escolar incluem:

Recepção Inicial: Envolve atividades e programas específicos no início do ano letivo ou do semestre, como dias de orientação, tours pela escola, e apresentações sobre as normas e expectativas da instituição.

Apoio Psicológico e Emocional: A presença de equipes de orientação e psicólogos escolares para ajudar os alunos a lidarem com ansiedades e dificuldades emocionais. Isso pode incluir sessões de aconselhamento individual ou em grupo.

Integração Social: Promoção de atividades extracurriculares, clubes e eventos que incentivem a socialização e a formação de amizades entre os alunos.

Inclusão: Políticas e práticas que assegurem que todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou necessidades especiais, sintam-se parte integrante da comunidade escolar.

Comunicação com as Famílias: Estabelecimento de canais eficazes de comunicação entre a escola e as famílias, garantindo que os pais estejam informados e envolvidos no processo educacional.

O objetivo do acolhimento escolar é criar um ambiente positivo que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento pessoal dos alunos, reduzindo o estresse e o isolamento que podem acompanhar a transição para um novo ambiente escolar.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza
Prof.^a Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.^a Andrea Ramos Moreira
Prof.^a Dr.^a Daniela Oliveira Albertin de Amorin
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.^a Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 06, Número 06 (Junho/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 ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

ADRIANA CLEONICE DE ALMEIDA

20 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

28 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

39 OS DESAFIOS DA GESTÃO NA PARCERIA COM FAMILIARES

ALEXANDRA GOMES MOTA

50 OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

ALINE CRISTIANE SASSI LOPES

57 A MÚSICA E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE CRISTINA SILVA DO ESPÍRITO SANTO

66 DESCARTES E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, IMPACTOS HISTÓRICOS E RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA

ANA MARIA DE LIMA CAMPOS

74 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

82 ARTE E A INFÂNCIA CONEXÃO DIRETA COM O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

ANGÉLICA FORTUNATO

92 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BIANCA RIBEIRO VALENTIM KUHNE

100 CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

109 UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E TRADICIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE COMO ENSINAR AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

CLAUDIANE FERREIRA DOS SANTOS

118 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A CIBERCULTURA COMO ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

SUMÁRIO

128 INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE
NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM

CLEONICE DOS SANTOS COSTA
SOUSA

139 A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE
PROFESSOR E ALUNO POR
INTERMÉDIO DA PEDAGOGIA DE
PROJETOS

CONSUELO MENDES SILVA

152 ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA PROPOSTA DE
REFERÊNCIA DAS ESCOLAS DE
REGGIO EMÍLIA

DAIANE ANDRADE NASCENTE

165 HERANÇA SOCIAL E SUAS
INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

DANIELA APARECIDA MARTINS GAMA

174 AS ESPECIFICIDADES DO
TRABALHO COM OS ESTUDANTES
QUE APRESENTAM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ELIZABETH ALVES FERREIRA

184 PSICOLOGIA EDUCACIONAL E
PSICOLOGIA ESCOLAR: DEFINIÇÃO E
ATUAÇÃO PROFISSIONAL

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

192 EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL: RELAÇÕES ENTRE
TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO EM
SALA DE AULA

FABIANA DA SILVA MORAES

208 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO
ENSINO – APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

218 INFLUÊNCIA DIGITAL NA PROMOÇÃO DA
LEITURA: BOOKTOK E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A DIVERSIDADE LITERÁRIA

FERNANDA CUNHA SOARES

229 A MIGRAÇÃO NORDESTINA PARA SÃO
MIGUEL PAULISTA: INSERÇÃO NA
INDÚSTRIA NO PERÍODO DE 1960 A 1970

FERNANDA PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

239 A LEITURA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO
SOCIAL NA SALA DE AULA

FLÁVIA ROSANA BONI

253 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS
OBSTÁCULOS NA APRENDIZAGEM

GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

SUMÁRIO

263 TORNANDO A LEITURA UM ENCANTO DESDE O INÍCIO: O PAPEL FUNDAMENTAL DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO DAS CRIANÇAS
IZABELA LETICIA DOS SANTOS

273 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A SUA AMPLIAÇÃO ESCOLAR
JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

284 OS CUSTOS DA QUALIDADE
JEFFERSON RAMOS DA SILVA

296 BULLYING NA ESCOLA: DIGA NÃO!
JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

304 A APRENDIZAGEM E A INTEGRAÇÃO
JULIANA GODINHO CONCEIÇÃO

313 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARINA APARECIDA SPADONI

323 O QUE VEM ANTES DO LER E ESCREVER?
KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

331 OS OBSTÁCULOS DA INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR
KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

345 DA ESCUTA AO PALADAR
KHADIJA ALVES IZIDORO

354 O CONTAR HISTÓRIAS COMO UMA ARTE NA EDUCAÇÃO
LUANA JOSAFÁ DE CAMARGO MAKIYAMA

365 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL
LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

378 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
LUCIANA RAMOS LOPES

391 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

403 AS ABORDAGENS ATUAIS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS
LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

413 AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR
LUCILENE SANTANA PEREIRA

SUMÁRIO

426 SALA DE LEITURA: O PAPEL DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO
ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO
EDUCACIONAL

LUCINEIDE PEREIRA DA ROCHA

438 A EDUCAÇÃO EM UMA NOVA
PERSPECTIVA

LUIZA SOUZA SILVA CARVALHO

448 ANÁLISE PSICOCOLÓGICA E
EDUCACIONAL DE BANDURA
ACERCA DO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

MARIA ANTONIA NERES IZIDORO

458 OS PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO
**DESVENDANDO OS SEUS CAMINHOS
PELA AÇÃO-INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

MARIA PAULA DE ASSIS ROBERTO

466 O USO DE ARTES VISUAIS COMO
PRÁTICA DE ENSINO

MARIANA APARECIDA GARCIA

475 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO
APOIO PARA O PROFESSOR VISANDO
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MÁRLEI PISANESCHI DA SILVA

483 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
REFLEXÕES E IMPORTÂNCIA

MICHELE SOUSA LIMA

494 OS IRMÃOS DAGOBÉ

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

502 FERRAMENTA DE AUTORIA CREATOR4ALL
NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
PERSONALIZADOS

MÔNIA DANIELA DOTTA MARTINS KANASHIRO

515 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS
RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM O CORPO
DOCENTE

NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

528 A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

NATÁLIA POSO COSTA

537 RAZÕES PARA SE TRABALHAR A
LITERATURA INFANTIL

NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

549 A DIVERSIDADE TEXTUAL E AS MÍDIAS EM
SALA DE AULA

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

SUMÁRIO

557 EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E SUSTENTABILIDADE: POSSIBILIDADE DE SE PENSAR A REALIDADE POR MEIO DE TEMAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

570 ESTRATÉGIAS PARA PAIS E EDUCADORES INCENTIVAREM A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

PAULA REIS DOS SANTOS

583 TEMPO, ESPAÇO, MATERIALIDADE COM FOCO NA ORGANIZAÇÃO DA SALA DE REFERÊNCIA

PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

593 O PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA NO CONTEXTO MIDIÁTICO

REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

605 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO, A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ERA GLOBALIZADA

REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

615 A TESE DE EUCLIDES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

REGINALDO SANTOS LIMA

623 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

RENATA ALVES DA CRUZ

633 DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS

RENATA NUNES DOS SANTOS

645 DENIS DIDEROT E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

653 A CRIANÇA E O BRINCAR

RODRIGO MASKALENKA

666 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: E AS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA LUCIA ROJA

675 NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TDI

ROSANIA SILVA BITTANTE

686 O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA

ROSEMEIRE LEITE DE MELO

699 O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SABRINA RODRIGUES DA SILVA

SUMÁRIO

707 A INCLUSÃO DE PESSOAS ESPECIAIS NA ESCOLA

SANDRA APARECIDA OLIVEIRA DO CARMO

716 OS CONTOS DE FADAS EM UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

SANDRA APARECIDA PEREIRA CHOQUE

725 GESTÃO ESCOLAR FRENTE A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA COM QUALIDADE

SANDY KATHERINE WEISS DE ALMEIDA

733 EDUCAÇÃO MUSICAL: ABORDAGENS, METODOLOGIAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

SARA ANTUNES ANTONIO

741 RESPONSABILIDADES DE UM GESTOR EDUCACIONAL EM AMBIENTE DE E-LEARNING

SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

751 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SELMA BACCAN SILVA

761 BULLYNG E AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

770 BOOKTOK E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIVERSIDADE LITERÁRIA

SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

784 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

TAIS DE DEUS SAMPAIO

796 O USO EXCESSIVO DE COMPUTADORES E SMARTPHONES POR CRIANÇAS PEQUENAS

TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

805 NOMOFOBIA: O EXCESSO DE INFORMAÇÕES E OS RELACIONAMENTOS DIGITAIS

TÂNIA SCODELARIO BETTENCOURT

813 TRANSCENDER AS ESTRUTURAS TRADICIONAIS, ABRACANDO UMA VISÃO TRANSFORMADORA DIANTE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

823 ATIVIDADES TEATRAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

SUMÁRIO

836 A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS
EMOCIONAIS NAS DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM

TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA
MONTEIRO

845 A ROTINA E A APRENDIZAGEM EM SALA
DE AULA

VERA LÚCIA NOGUEIRA MARTINS

856 TEORIAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM
ATIVA: VIDEOAULAS E SUAS
POTENCIALIDADES

WILMA DE LUNA SILVA

ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

PLAY ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS



ADRIANA CLEONICE DE ALMEIDA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Anna (2016); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Luiz (2017) em Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia(2021); Psicomotricidade(2022); Professora de Educação Especial Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como tema as atividades lúdicas para crianças com necessidades educativas especiais. Seguindo a linha de pesquisa “Docência na Educação Infantil”. O lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento. Seguindo esse pensamento, o presente artigo ensino tem o objetivo de dispor as atividades lúdicas, como estratégia para aprendizagem e socialização de alunos com necessidades educativas especiais dentro do ambiente escolar. Cabe a educação capacitar essas crianças de toda e qualquer bagagem, que possa inseri-lo, verdadeiramente em uma sociedade, rompendo paradigmas desta nova situação que se apresenta.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Inclusão; Desenvolvimento; Aprendizado.

ABSTRACT

The theme of this article is play activities for children with special educational needs. It follows the

line of research "Teaching in Early Childhood Education". Play is of fundamental importance for children's development, as it allows them to transform and produce new meanings. In situations in which the child is stimulated, it is possible to observe that they break away from the relationship of subordination to the object, attributing a new meaning to it, which expresses their active character in the course of their own development. With this in mind, the aim of this teaching article is to use play activities as a strategy for learning and socializing students with special educational needs within the school environment. It is up to education to equip these children with any and all baggage that can truly insert them into society, breaking the paradigms of this new situation.

KEYWORDS: Play; Inclusion; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema e linha de pesquisa a docência na Educação Infantil, com enfoque na importância do lúdico na escola para as crianças com necessidades educacionais especiais. Esses alunos podem ser beneficiados com a adaptação das atividades lúdicas, de acordo com as necessidades especiais relativas às particularidades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O estudo do tema se justifica pela frequente discussão sobre a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças. O objetivo é pesquisar como podem ser introduzidos na prática pedagógica junto às crianças com necessidades educacionais especiais, materiais lúdicos de forma a auxiliar a criança, na construção, de seu próprio desenvolvimento, com auxílio da família.

Grande parte das crianças com necessidades educacionais especiais não possui acesso à rede regular de ensino, seja por não aceitação da escola, ou por falta de estrutura escolar para receber a criança, ou adolescente ou o jovem. Dessa forma é preciso desenvolver projetos como esse nas escolas contribuindo na aplicação de didáticas que trabalhem com a capacidade do aluno especial em utilizar o lúdico como forma de aprender e compreender o mundo que o cerca.

Propõe-se trabalhos com conteúdos no intuito de trabalhar os aspectos emocionais, rever limites, desenvolver autonomia, aprimorar a coordenação motora, aumentar a concentração, a atenção e o raciocínio e desenvolver a criatividade.

O objetivo deste artigo é destacar as atividades lúdicas, como estratégia para aprendizagem e socialização de alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar.

Para o desenvolvimento do projeto pretende-se trabalhar com a ludicidade a fim de promover a socialização. Em seguida, deverão ser trabalhados jogos e brincadeiras artísticos, expressivos, sensitivos, recreativos e desportivos.

A avaliação será feita observando a participação, envolvimento, desenvolvimento das crianças durante as atividades lúdicas. Respeito a todas as diferenças e limitações, será observada e registrada também a socialização e interação e habilidades aprendidas.

O trabalho com jogos e brincadeiras, como atividades lúdicas, no ambiente de uma escola inclusiva, com a interatividade e a ludicidade, é de fundamental importância para a abstração, pois essas atividades aguçam a capacidade cognitiva dos alunos, desenvolvendo habilidades comunicativas, aumenta a autoestima, além de propiciar relações interpessoais. Buscam também, aproximar os alunos especiais para o universo acadêmico como incentivo a uma educação de qualidade.

A ludicidade é essencial ao ser humano e ao seu desenvolvimento - O lúdico como um recurso didático, está além de ser apenas jogos e brincadeiras, de propor divertimento, suas características são bem mais acentuadas como: desenvolver habilidades motoras e intelectuais, fixar conteúdos de forma prazerosa e envolvente, permitindo assim ao educando construir sua aprendizagem, visto que é um modo de expressar-se, pois se pode fazer um paralelo entre os jogos e as brincadeiras com as situações do cotidiano. Essas ferramentas lúdicas muitas vezes exercem papel fundamental no processo de ensino – aprendizagem, uma vez que sua utilização em sala de aula mostra-se mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Estudos feitos sobre a história da infância nos mostram que o lúdico documenta como o adulto coloca-se em relação à criança e mostram suas concepções e representações do sujeito criança.

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nesta idade? (VYGOTSKY, 1998, p.34)

O jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças demonstra através da história da infância o entendimento que se tem das mesmas.

Friedmann (1992) enfatiza que a criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

As atividades lúdicas são reconhecidas como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Na educação infantil, mediante a brincadeira, a fantasia, a criança forma a base e adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais, sociais e motores. (AGUIAR, 2004, p.25).

BASES DO APRENDIZADO

Alves (2004) parte do pressuposto de que é preciso romper com a ideia que, por muito tempo teve voz ativa no espaço escolar, onde se colocava o silêncio e a imobilidade como sinônimo de

atenção e disciplina - bases para aprendizagem eficaz. Os corpos formalmente alinhados atrás de suas respectivas carteiras dão mais segurança (ao professor), que a agitação impulsiva desses mesmos corpos em movimento, cujo dinamismo tende a subtrair-lhes a autoridade.

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda a regulação, em última instância, só pode ser auto regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. (PERRENOUD, 1999, p.96).

Frazzon (2001) enfatiza que conforme a postura de Perrenoud (1999), todo o fazer educativo deve estimular o autoconhecimento, o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a auto regulação do sujeito. Desta forma, a construção do processo formativo deve ser assumida de forma gradativa pelo sujeito em formação. Perrenoud (1999) apud Frazzon (2001) salienta que não adianta o professor persistir em ensinar se o aluno não quer e não sente necessidade de aprender.

Frazzon (2001), afirma ainda, que o significado do processo educativo deve corresponder e desafiar o aluno para as coisas e as ações que lhe dizem respeito. Provocado e sentindo necessidade de conhecer, de compreender e de interferir nas suas circunstâncias imediatas, o aluno se mobiliza convencido de sua responsabilidade em dar qualidade ao processo de formação de sua personalidade. Desta forma, se converte em parceiro ativo na formação de sua personalidade e gradativamente se liberta do controle e das regulações externas, desenvolvendo a capacidade e as habilidades para o autocontrole e para a auto regulação do desenvolvimento de sua personalidade.

Também, para Frazzon (2001), a personalidade principia a formar-se com o nascimento e desenvolvem gradativamente de forma dialética através da formação de hábitos, atitudes, valores, sentimentos etc., que constituem uma estrutura que dará ao sujeito a base inicial para que gradativamente e de forma ativa, elabore e interiorize sua concepção do mundo e das coisas, configurando sua personalidade.

Essa construção não se dá independente das interferências externas do contexto em que ele vive. O que faz a diferença na formação da personalidade são as contribuições do meio, bem como a forma pessoal de sua interiorização. Sendo assim, entende-se que a formação da personalidade é um processo de interação do indivíduo com o meio, com o contexto sócio histórico e cultural. E é nessa interação que o sujeito constrói seu conhecimento, transforma e é transformado.

O lúdico facilita a apreensão da realidade e é muito mais processo do que produto. Por meio dele, a criança percebe como se dá a relação humana, explora, desenvolve noções sobre o número físico, estabelecendo novas cadeias de significado e amplia suas percepções do real. Por ser essencialmente dinâmico, o jogo permite comportamentos espontâneos e improvisados, uma vez que os padrões de desempenho e as normas podem ser criados pelos participantes. Há liberdade para tomada de decisões, e a direção que o jogo assume é determinada pelas crianças considerando o grupo e o contexto. (BESSA, 2008, p.54).

Para Maluf (2003), as atividades de exploração livre são fundamentais para se trabalhar a motricidade infantil. O professor pode disponibilizar materiais lúdicos os quais devem ter qualidade, tamanhos e cores variados, adequados a possibilidades de exploração corporal e obedecer aos critérios de segurança. Estes objetos permitirão que as crianças exerçam livremente suas ações, propiciando oportunidades de observar as motivações, as relações com seus pares a fim de perceber suas características motoras simbólicas, afetivas e relacionais.

Freire (2002), também propõe atividades de exploração livre, com a utilização de materiais

que a escola poderá obter, com custo reduzido, e que possa vir a oferecer uma variedade deles quanto à forma, tamanho, cor, pesos etc. Esses materiais podem ser usados com o objetivo de ajudar a criança a desenvolver maior velocidade, melhor postura corporal, manusear objetos com maior facilidade, desenvolver força e resistência, agir com maior desenvoltura e equilíbrio, reconhecimento de texturas, cores, uma infinidade de possibilidades.

Lima e Vieira (2006) vê no ato de brincar, além de uma busca de prazer, uma forma de lidar com a angústia. É uma necessidade para o desenvolvimento de sujeitos saudáveis e criativos. O brincar é parte de uma cultura herdada, onde o mesmo considera que o brincar pertence ao fundo comum da humanidade para o qual indivíduos e grupos podem contribuir e dos quais todos podem fluir, se existir um lugar para guardar o que for encontrado.

O que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos; apenas a descrição torna-se mais difícil quando o material do paciente aparece principalmente em termos de comunicação verbal. Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto o é no caso de nossos trabalhos com crianças. Manifesta-se, por exemplo, na escola das palavras, nas inflexões de voz e na verdade no senso de humor. O natural é o brincar... para o analista, não deixa de ser valioso que se lhe recorde constantemente não apenas aquilo que é devido a Freud, mas também o que devemos à coisa natural e universal que se chama brincar. (LIMA & VIEIRA 2006, p.61)

Para Lima e Vieira (2006), o ato de brincar constitui algo bem mais profundo do que a busca pelo prazer. Segundo ela, através de observação de crianças em terapia, durante anos, o autor constatou que em diversas situações, quando está brincando, além da criança realmente se ver e sentir numa relação prazerosa pode ser observado também que naquele momento a criança também experimenta situações diferentes de lidar com sua angústia.

Segundo Vygotsky (1998), brincar é criar, imaginar e interagir com o outro. A brincadeira não só evolui o lado motor da criança, como alavanca processos de socialização e descoberta do mundo. É algo que faz parte da sua rotina e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento. Várias atividades pedagógicas podem ser executadas com o intuito de despertar na criança a sua visão e compreensão de mundo, tornando-a uma pessoa consciente e participativa de sua realidade. Em meio às atividades que beneficiam a criança está a aplicação do lúdico na prática pedagógica.

(...) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação da esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.117).

Segundo Vygotsky (1984) apud Lima e Vieira (2006), o brinquedo preenche as necessidades da criança entendida como motivo para a ação. E desta forma, satisfaz certas necessidades por meio do brinquedo e essas necessidades apresentam um processo de maturação.

Trazendo esta análise para a realidade da escola pública, para a sala de aula, Frazzon (2001) salienta que todo aluno para aprender, necessita de motivos fortes e significativos para despertar, para perceber a necessidade do aprender, de planejar, de se auto motivar para o alcance do saber. Segundo a autora, as pedagogias ativas apresentam historicamente a defesa da necessidade do aluno de assumir-se enquanto sujeito do seu processo de formação. Entende-se, porém, que não é na espontaneidade e no voluntarismo que o aluno assume a responsabilidade do processo de formação

de sua personalidade. Para que haja nele sensibilização e desejo da necessidade de aprender, o papel do professor é fundamental. Não aquele professor que apresenta apenas preocupações com o desenvolvimento cognitivo, mas aquele que apresenta preocupações com o desenvolvimento integral do aluno.

PRINCIPAIS DESAFIOS

De acordo com Perrenoud (1999) para ingressar nesse rumo a opção teórica

metodológica do professor precisa sofrer alterações significativas. Os investimentos devem iniciar no processo de formação de alguns conceitos básicos inerentes ao processo educativo. Um deles diz respeito ao enfoque construtivista do processo educativo ao qual se declaram adeptos a maioria dos nossos professores. A construção pressupõe o envolvimento ativo no processo de formação de hábitos, atitudes, capacidades, valores, sentimentos etc.

Segundo Vasques e Baptista (2008) o ensino de alunos com necessidades especiais sofreu algumas mudanças positivas no século atual. A legislação de ensino, no tocante de que o aluno pode aprender desde que seja disponibilizado um tempo maior para ele e que tenha uma atenção individualizada, vem garantir o real atendimento que se faz necessário.

Aos poucos a rede de ensino regular vem buscando alternativas que facilitem a inserção e permanência desses alunos na sociedade. Grande parte dos professores do ensino regular afirmam que não estão preparados para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, sejam estas quais forem. Temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é permitir que esses direitos sejam garantidos como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. (STAINBACK, 1997)

Para Lima e Vieira (2006), o trabalho realizado com jogos com crianças portadoras de necessidades especiais de forma recreativa possibilita a criança evoluir no domínio de seu corpo, crescendo e aprimorando suas capacidades de movimentos, superando dificuldades, conquistando novos espaços, conseguindo enfrentar novos desafios motores, cognitivos e afetivos.

Os jogos na Educação Infantil não servem apenas para divertimento mas também para que a criança se torne um adulto criativo, com boa coordenação motora, que saiba respeitar regras e relacionar-se com o mundo, entre outras finalidades. É importante também lembrar que o jogo na faixa etária de Educação Infantil é fonte de alegria e prazer e que o verdadeiro jogo possibilita a superação das dificuldades que as crianças encontram.

A partir desta construção percebe-se, que a inclusão do aluno com necessidades especiais no âmbito escolar, tem também o intuito de uma inclusão social do mesmo em um novo tipo de sociedade, que se adapta às transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas.

Sob essa perspectiva, levando-se em conta o número elevado de alunos nas classes comuns, reduz-se a capacidade do docente em atender adequadamente, mesmo que as demais variáveis

sejam mantidas, como material didático, espaço físico, qualificação e quantificação profissionais.

Neste cenário, coexiste o bullying que precisa ser enfrentado por todos os profissionais e toda comunidade de forma a propiciar o melhor ambiente a todos. Nem sempre a própria família é um eixo de apoio suficiente. O desafio posto é grande a toda sociedade considerando que esse indivíduo será um adulto que deverá estar preparado para a vida adulta em sociedade e para o mercado de trabalho.

O ambiente externo a escola também precisa ser preparado e aperfeiçoado para esse desafio social, incluindo o corporativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 2004. ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. São Paulo: Papyrus, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2008

CAVALCANTE, Meire. **Aparências diferentes? Talentos também**. Rev. Nova Escola. Editora. São Paulo: Abril. Jun./Jul. 2004.

FRAZZON, Lúcia M. **O processo educativo e o desenvolvimento integral da personalidade do educando**. Comunicações, Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 116-125, jun. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1992. 128 p.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Terezinha. **Educação Inclusiva e Igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: Novos rumos terapêuticos**. São Paulo: Manole, 2002.

MALUF, Ângela C.M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MRECH, Leny Magalhães **O Uso de Brinquedos e Jogos na Intervenção Psicopedagógica de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**. Net. São Paulo, jan. 2001. Educação on-line. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170:o-uso-de-brinquedos-e-jogos-na-intervencao-psicopedagogica-de-criancas-com-necessidades-especiais&catid=10:psicopedagogia&Itemid=21 Acesso jul. de 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000. 126p.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Educação e limites: os (des) caminhos da família e da escola**. GO: FE/UFG. 2003

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

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

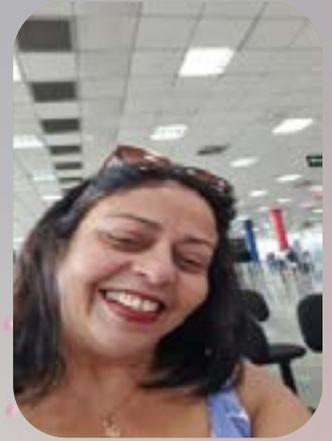
VASQUES, Carla. & BAPTISTA, J. **Transtornos Globais do Desenvolvimento: Educação: um Discurso sobre Possibilidades**, 2008. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of-4-st2.htm>. Acesso 10 jul. de 2017

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

THE IMPORTANCE OF LITERACY



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 Jambreiro, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apreciar o letramento de uma maneira diferenciada, fazer uso de práticas inovadoras, justamente para criar alunos reflexivos e mais interessados. A questão do letramento é um debate teórico e metodológico contemporâneo no contexto da sociedade do conhecimento. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização, consistindo no desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita no contexto de práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Escrita; Gêneros Literários.

ABSTRACT

This article aims to appreciate literacy in a different way, making use of innovative practices, precisely in order to create reflective and more interested students. The issue of literacy is a contemporary theoretical and methodological debate in the context of the knowledge society. Literacy is a concept rooted in literacy, consisting of the development of skills in using the conventional writing system in reading and writing activities in the context of social practices.

KEYWORDS: Literacy; Writing; Literary Genres.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É importante a escola trabalhar com estratégias de produção de gêneros que circulam na comunidade discursiva, preparando assim o aluno para atuar efetivamente na realidade em que vive.

É importante apresentar alguns gêneros textuais aos alunos tais como: bula de remédio, e-mail, fábulas, telefonema, lendas, contos, entre outros, a fim de que eles reconheçam a importância da aquisição do hábito de leitura para ampliar seu conhecimento.

Este artigo tem como objetivo apreciar o letramento de uma maneira diferenciada, bem como, fazer uso de práticas inovadoras, justamente para criar alunos pensantes e mais interessados para a formação contínua do aprendiz. A importância desses novos métodos inclui a necessidade da leitura e escrita como ação essencial da educação. Temos a intenção de:

Aplicar no aluno uma prática que vá da leitura à escrita, dando ao mesmo a capacidade de interpretar gêneros que circulam na sociedade em que vive, tais como: jornais, revistas, livros, quadros e etc. E dar condições de escrever: cartas, bilhetes, redigir um requerimento. Fazendo com que o hábito de leitura e escrita se tornem naturais. Assim, poderemos esperar mais do aluno, porque o mesmo que entende o mundo que o cerca e com ele interage, será um homem consciente e que reconhecerá seu papel na sociedade.

Criar situações para que o aluno entenda que a linguagem é uma forma de interação e que através desse instrumento de comunicação ele poderá expressar seus pensamentos e ideias.

Listar os diferentes gêneros textuais que a ele for apresentado, mostrar que há diferença entre ler e adivinhar, exemplificando que as imagens e os textos precisam ser realmente lidos e não adivinhados, que letramento vai além das aparências ou do simples “gostei” ou “não gostei”.

GÊNEROS TEXTUAIS

Marcos Bagno (2011) afirma que os gêneros textuais quando usados para a finalidade de letramento devem desenvolver no aluno habilidades de uso da língua escrita e falada nas mais diversas situações de comunicação. Portanto, quando se visa elevar o grau de letramento do aluno, torna-se indispensável o uso de gêneros textuais.

Quando se aplica no aluno uma prática que vai da leitura à escrita, dando ao mesmo a capacidade de interpretar gêneros que circulam na sociedade em que vive, tais como: jornais, revistas, livros, quadros e etc. é o mesmo que dar condições de escrever: cartas, bilhetes, redigir um requerimento, fazendo com que leitura e escrita se tornem hábitos. Assim, poderemos esperar

mais do aluno, esperando que ele cumpra seu papel social.

Precisamos considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos.

LETRAMENTO

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2005).

O ensino tradicional é um problema nas escolas brasileiras. É preciso inovar o ensino nas instituições para criarmos jovens ativos e pensantes. A aprendizagem da língua deve ter seu sentido no ambiente social, e a prática da leitura e da escrita deve ir além de apenas ler e escrever.

Uma inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é ser analfabeto; mas ser, de certa forma letrada.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livro finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de materiais escritos e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta” porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento.

Marcos Bagno, Michael Stubbs e Gilles Gagné (2011) dizem que deveríamos propor um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e de comportamentos de leitura e de escrita que lhes permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e de escrever.

No ensino tradicional, apenas alguns gêneros textuais são levados em consideração e especificamente os gêneros literários. Mas para que o aluno tenha condições de desenvolver o letramento, devem ser trabalhados tanto os gêneros textuais escritos quanto os gêneros textuais orais.

Por fim, quando os alunos se tornarem cidadãos capazes de se expressar de forma clara e competente, a escola terá cumprido seu objetivo que é letrar e alfabetizar.

Segundo Soares (2007) o professor alfabetizador precisa compreender todas as facetas do processo de alfabetização psicológica cognitivo da psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguística assim como os seus condicionantes sociais, políticos e culturais. Para a partir daí elaborar atividades e procedimentos onde se operacionaliza essas diversas facetas.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação.

De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

No Brasil, por exemplo, é considerado alfabetizado (letrado) aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Em algumas sociedades, saber assinar o nome significa estar alfabetizado, isto porque, há diferentes conceitos de alfabetismo, dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado momento histórico de um grupo ou cultura.

DIMENSÕES DO APRENDER LER E ESCREVER

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Segundo Soares (2003) foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita.

Durante a aprendizagem da escrita, a criança passa por várias fases até chegar à hipótese Alfabética, na qual realiza uma análise sonora da palavra que vai escrever, fazendo corresponder a cada som um caráter escrito. A produção escrita da criança torna-se legível para o adulto, embora

não haja ainda o domínio das regras de ortografia, o que ocorre posteriormente, de forma gradativa e devendo ser estimulado por meio da apresentação de materiais escritos na escola e também na família, já que se trata de uma aquisição cultural, ou seja, que não ocorre apenas internamente na criança.

A apresentação da leitura deve ocorrer o mais cedo possível na vida da criança, através da casa, da família e dos pais, que são os primeiros incentivadores, promovendo a aproximação com a linguagem, desde o momento em que cantam para as crianças, mesmo quando bebês, brincam com eles usando histórias, adivinhações, rimas e expressões folclóricas, ou folheiam livros e revistas buscando figuras conhecidas e perguntando sobre seus nomes.

A leitura, sem dúvida, irá refletir de forma significativa e positiva aumentando o repertório na escrita da criança e do adulto também.

Considera-se, como Paiva et al (2003), que a escola deve ir além dos aspectos práticos da vida, sem deixar de incluí-los. A escola é o espaço de alargar, conhecer e adentrar novos universos, que possam dar outros significados à vida, contribuindo para que se compreenda a realidade de outras maneiras.

A apropriação de tais conhecimentos nos alarga o entendimento da realidade, possibilitando-nos participar da mesma, transformá-la, explorá-la e usufruir da realidade mais amplamente.

Os conhecimentos acima mencionados, construídos no desenvolvimento das diferentes áreas de estudo, caracterizam as sociedades letradas. Desse modo, para sermos considerados letrados precisamos compreender aqueles variados modos de ler o mundo, conhecendo a forma como a linguagem escrita se organiza, apresentando os diferentes conhecimentos de modos diferentes.

ALFABETIZAR LETRANDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Por meio de leituras realizadas na área de linguagem podemos compreender que a aquisição da mesma deve ser vista num sentido muito mais amplo do que simplesmente o decodificar os sinais gráficos da escrita. Através das histórias infantis, buscando contribuir no processo de aprendizagem de alfabetização e letramento destacando o professor como mediador fundamental na interação da criança com o mundo da fantasia que são as mesmas.

O ato de ler e escrever se fazem essenciais em uma sociedade na qual a escrita é necessária e que nos faz significar mais, em alguns momentos, logo precisamos buscar caminhos mais efetivos para o processo de alfabetização dos indivíduos, um processo que nos desafia enquanto educadores especialmente quanto ao ensino da língua escrita.

Refletindo sobre as necessidades inerentes à nossa ação compreendemos que cabe a nós professores alfabetizadores redimensionar a forma de educar, visando novas metodologias e repensando nossas atividades profissionais.

A contação de história no âmbito da sala de aula é um dos recursos que estão ao alcance

do professor para que possa auxiliar os alunos a se aproximarem do mundo da leitura e da escrita.

Ao pensar na alfabetização no contexto escolar, necessitamos direcionar nosso olhar para as abordagens teóricas que procuram explicar atualmente, a dimensão da alfabetização e do letramento.

Para Tfouni, (2010):

Se a escrita está associada, desde seu surgimento, ao jogo de poder/dominação, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como as mudanças profundas em seus hábitos comunicativos. (TFOUNI, 2010, p.15).

Podemos entender então, que a alfabetização é o processo pelo qual adquirimos domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita. Quando fazemos o uso efetivo e competente dessa tecnologia estamos exercendo o letramento que nesse caso implica habilidade e capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Após leituras de textos escritos por Soares, podemos afirmar que um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado. O mesmo acontece com as crianças, pois mesmo antes de entrar em contato com a escolarização, não saibam ainda ler e escrever tem contato com livros, revistas, ouvem histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presenciam a prática de leitura ou de escrita e a partir daí, também se interessam por ler. Criando seus próprios textos “lidos”, elas também podem ser consideradas letradas. O letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar a especificidade da alfabetização.

Buscando entender esse novo olhar sobre o alfabetizar devemos repensar o uso dos contos de fadas e histórias infantis na aquisição do código escrito e cultural dos seres humanos. Desde que o homem adquiriu a fala às histórias infantis e contos são utilizados como forma de levar as crianças a adquirirem conhecimento.

Os contos de fada pertencem ao gênero literário mais rico do imaginário popular, pois em qualquer sociedade esses contos servem como soluções para os problemas anteriores do ser humano. Ou seja, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar a educação. A criança aumenta seu repertório de conhecimento sobre o mundo e transfere para os personagens seus principais dramas. Além disso, foram e são utilizadas para levar as crianças a adquirirem os padrões sociais. Assim, muito mais que divertir esses contos e histórias infantis serviam para instruir

A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura na maior e mais significativa consequência do processo de escolarização.

Ao oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores acredita-se que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de ensino adequado, construindo as bases para uma atividade cognitiva, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Os vários níveis de conhecimento, que entram em jogo durante a leitura são: importância do conhecimento prévio do leitor, pois é o que dará base ao mesmo para inferir no texto, já que a leitura implica numa atividade de procura por parte do leitor, aspectos que são relevantes para a

compreensão do texto.

É importante contextualizar a leitura na perspectiva educacional, pois ler o mundo é o primeiro passo para querer saber o mundo. Se respeitarmos que existe um sujeito que aprende e não é passivo diante dos conteúdos escolares, este lê mesmo antes da apresentação formal da escrita.

Quando o assunto é leitura, indagamos se está vem sendo trabalhada dentro de um processo lúdico e prazeroso no ambiente escolar. É nesse sentido que a leitura passa a ser no cenário da Alfabetização elemento de preocupação para os educadores.

O papel do educador, portanto, é conhecer a criança e aprofundar seus conhecimentos referentes à questão de leitura. Não existe método para motivar alguém a ler, o que conta é a motivação que o professor utiliza para despertar o estímulo à leitura.

O professor que ousar, ter criatividade, ter coragem de inovar e mudar precisa transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, atraente e capaz de promover de forma mais eficiente possível à aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetizar uma criança é colocá-la em contato com o mundo da escrita e da leitura para que ela possa apropriar – se de significados, construir conhecimentos e se construir como sujeito.

A leitura tem o poder de fazer o aluno entrar no texto e viajar no mundo da fantasia. Nesse sentido, ela pode ser vista, vivida, sentida, falada, ouvida e contada, daí o atual renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo...

Ao perceber a leitura como processo é preciso pontuar o que é ler para construir essa relação professor – aluno e texto e neste meio precisamos focar a contribuição das histórias no processo de aquisição da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é uma estimativa indispensável para o letramento, pois o aprendizado da leitura e da escrita permite ao sujeito a compreensão de diferentes informações veiculadas. O sistema de escrita tem que estar dentro das práticas sociais letradas, pois está presente nos mais diversos aspectos da sociedade. O educador assume um papel fundamental nessa dinâmica, numa visão sociocultural para entender a diversidade cultural dos educandos em seu meio, e assim realizar um trabalho que instigue a imaginação, a produção através de desenhos, rabiscos, recortes, músicas e diferentes expressões. A pesquisa evidenciou também que a educação do campo na perspectiva do letramento propicia o desenvolvimento de uma visão e ação crítica no mundo.

Ao passo que o letramento é um fenômeno mais complexo e recente. A palavra só surgiu no fim do século XIX. A expressão se tornou necessária para definir novas ideias.

A alfabetização e o letramento são, sem dúvida, fatores de inclusão social, possibilitando aos indivíduos alcançar capacidade de mobilidade econômica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; STUBB, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. Parábola: 2002.

GOMES BATISTA, A. A. RIBAS DA SILVA, C. S.; BREGUNCI, M. G., et al. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 3. reimpor. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. 81- Volume 23 – dezembro 2002.

_____. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. 17 ed. 9. reimpor. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L.V. **A dispersão e à deriva na constituição da autoria e suas implicações do letramento**. In: SIGNORINI, I. (Org.) Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 77-94, 2001.

A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GAMIFICATION IN BASIC EDUCATION



ALEXANDRA APARECIDA DE SOUZA LUZ

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

RESUMO

Aprender brincando ou brincar para aprender? A brincadeira (livre ou dirigida) é essencial nas primeiras fases da vida. Por isso deve ser aplicada tanto no primeiro ciclo da Primeira Infância (dos 0 aos 3 anos) como no segundo (dos 3 aos 6 anos). E como? Uma possibilidade é a gamificação, técnica de aprendizagem em que a dinâmica do jogo é utilizada em ambientes que não precisam ser lúdicos, conseguindo assim uma maior conexão com as crianças e, como consequência, melhores resultados educacionais. A gamificação sempre foi utilizada na educação. Contudo, o contexto social atual, com uma sociedade hiperconectada e crianças nativas digitais, torna necessária a inclusão das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na estratégia de gamificação na sala de aula. O ponto de partida para a aplicação da gamificação no Infantil é que esta deve ser uma ferramenta transversal para trabalhar diferentes questões ao mesmo tempo. Dessa forma, servirá para abordar questões de educação ambiental, igualdade, entre outros. Na prática, e no caso da educação infantil, este tipo de abordagem significa que ao mesmo tempo que as crianças brincam podem aprender conceitos matemáticos, cores ou a fauna de uma zona.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Conceitos Matemáticos; Gamificação.

ABSTRACT

Learning by playing or playing to learn? Play (free or directed) is essential in the early stages of life. That's why it should be applied both in the first cycle of Early Childhood (from 0 to 3 years) and in the second (from 3 to 6 years). And how? One possibility is gamification, a learning technique in which game dynamics are used in environments that don't need to be playful, thus achieving a greater connection with children and, as a consequence, better educational results. Gamification has always been used in education. However, the current social context, with a hyperconnected society and digitally native children, makes it necessary to include ICT (Information and Communication Technologies) in the gamification strategy in the classroom. The starting point for applying gamification in kindergarten is that it should be a transversal tool for working on different issues at the same time. In this way, it can be used to address issues of environmental education, equality, among others. In practice, and in the case of early childhood education, this type of approach means that while children play they can learn mathematical concepts, colors or the fauna of an area.

KEYWORDS: Play; Mathematical Concepts; Gamification.

INTRODUÇÃO

A gamificação baseia-se na utilização de elementos de design de videogames em contextos educativos que não se caracterizam por serem especificamente jogos, de forma a incentivar um processo de aprendizagem divertido, atrativo e motivador. Este conceito difere claramente da aprendizagem tradicional baseada em jogos, que utiliza jogos para apoiar a aprendizagem, assimilação ou avaliação de conteúdos, mas afasta-se do desafio de incorporar dinâmicas e mecanismos dos videogames.

Portanto, jogar, introduzir jogos na sala de aula, utilizar a aprendizagem baseada em jogos e gamificar não são a mesma coisa. Os fundamentos da gamificação são a dinâmica, a estrutura implícita do jogo; a mecânica, ou seja, os processos que provocam o desenvolvimento do jogo e os componentes, as implementações específicas da dinâmica, como avatares, emblemas, pontos etc., vão um passo além nesse sentido e entendem que a gamificação não pode ser desenvolvida em sala de aula sem mudar a interação e a participação na construção coletiva do conhecimento.

As instituições de ensino têm incorporado em suas práticas pedagógicas o uso de elementos tecnológicos que permitem a aprendizagem por meio de jogos, a gamificação, a qual foi apresentada como uma alternativa para gerar uma mudança significativa no comportamento dos professores, esses elementos podem ser usados em todos os níveis educacionais. Nesse sentido, é importante reconhecer que as práticas educativas por meio da incorporação de elementos de jogos estimulam a aprendizagem dos alunos.

No âmbito educacional, atualmente existe uma ampla variedade de jogos e aplicativos baseados em tecnologia que os professores utilizam com seus alunos. O motivo por trás dessa utilização é

o fato de muitos alunos não prestarem total atenção durante as aulas virtuais. Essas aplicações e jogos têm o objetivo de captar a atenção dos alunos e são considerados estratégias eficazes para engajá-los no aprendizado, aproveitando-se do caráter lúdico dos jogos. Os professores estão constantemente aprendendo a incorporar jogos em suas atividades de ensino, pois a implementação desses recursos na dinâmica pedagógica é importante para criar um ambiente participativo que motive os alunos a aprenderem e explorar o conteúdo de maneira divertida.

Existem diversos modelos de metodologias ativas disponíveis no mercado, como estudos de caso, aula prática, trabalho em grupo, simulações, aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL), entre outros. No entanto, o sucesso de qualquer um desses modelos depende de uma mudança significativa na forma como o professor atua em sala de aula (SILVA, 2013, p.1).

Por essa razão, a gamificação está sendo incorporada à educação atual, embora tenha origem no setor empresarial desde 1896. A gamificação envolve a aplicação de elementos de jogos a tarefas do mundo real, o que influencia o comportamento das pessoas, melhorando sua motivação e engajamento. Estudos demonstram que a gamificação pode aumentar a motivação e estimular a criatividade em diversas áreas, incluindo a educação, abrindo novas possibilidades de aprendizado, nas quais os professores podem criar práticas relacionadas a situações do cotidiano. Dessa forma, a gamificação consiste na aplicação de diferentes estratégias de jogo em contextos não relacionados a jogos, tornando a aprendizagem dos alunos mais divertida.

A importância e as características dos jogos na educação, bem como o aprendizado da Língua Portuguesa, tornam-se ainda mais significativos com o uso da gamificação, pois isso melhora a criatividade nos processos linguísticos.

O constante avanço tecnológico tem proporcionado aos professores a oportunidade de se atualizarem em novas estratégias de ensino, especialmente no que diz respeito à abordagem da gamificação como uma ferramenta aplicada no contexto educacional. Essa metodologia tem se mostrado eficaz para superar a simples transmissão de conhecimento em aulas ministradas de forma assíncrona, despertando o interesse e o engajamento dos alunos por meio de jogos educativos online.

O envolvimento das instituições de ensino, professores e demais profissionais da educação nesse processo de implementação de tecnologias digitais é considerado um desafio, e discussões sobre o tema são frequentes em diferentes contextos. Dentre as diferentes propostas de implementação do uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, as vantagens da adoção de Metodologias Ativas são apresentadas neste texto (BACICH, 2017, p. 38).

Portanto, considera-se que o corpo docente das diferentes instituições enfrenta um grande desafio ao lidar com a gestão das novas ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas. Surge então um problema, uma vez que nem todos os professores têm a capacidade de se adaptar aos serviços proporcionados pela tecnologia digital, o que impede o progresso na construção do conhecimento na era tecnológica.

AS TECNOLOGIAS, O PERÍODO DE PÂNDEMIA E A EDUCAÇÃO ATUAL

Durante o contexto da pandemia do COVID-19, surgiram inúmeras dificuldades no campo da educação devido à implementação de um novo formato a partir de 2020. Nesse período, foram

identificadas necessidades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, enquanto os professores, apesar das circunstâncias, continuaram utilizando materiais tradicionais baseados em livros didáticos. Diante dos problemas observados, muitos não consideraram as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis para se adaptarem ao novo método de estudo, que poderiam ter sido utilizadas para motivar os alunos por meio da tecnologia. Essa abordagem poderia ter evitado o desinteresse dos alunos e proporcionado a geração de novos conhecimentos.

Conseqüentemente, o desafio da educação contemporânea consiste na capacidade dos professores de se adaptarem às habilidades e lacunas dos alunos, a fim de orientá-los no desenvolvimento de competências por meio do gerenciamento de recursos tecnológicos digitais. Isso visa atender às expectativas tanto dos alunos quanto das instituições. Portanto, a aplicação da gamificação no sistema educacional tem um impacto direto na atenção dos alunos.

Os jogos podem naturalmente fazer parte de uma abordagem educacional, pois oferecem uma forma lúdica e divertida na qual as pessoas interagem, raciocinam e tomam decisões. Eles são projetados para criar problemas a serem resolvidos e metas a serem alcançadas. Os jogos despertam a necessidade de saber, perguntar, analisar e assimilar, representando uma forma de aprendizado em tempo real que permite o desenrolar da história proposta (VANCINI et al., 2008, p. 73).

Nesse sentido, a gamificação possibilita a transformação do ensino tradicional na nova era tecnológica, integrando processos de ensino e aprendizagem em diferentes ambientes virtuais, visando à construção do conhecimento e, principalmente, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo. Os educadores podem expandir o ensino oferecido aos alunos, moldando a sociedade para torná-la mais competitiva. Diante do problema mencionado, surge a seguinte questão: como a gamificação influencia a estratégia de ensino e aprendizagem que os professores utilizam atualmente?

Para responder a essa pergunta, o objetivo é analisar o uso da gamificação como uma ferramenta tecnológica no desempenho acadêmico dos estudantes que utilizam plataformas digitais. A importância desse estudo reside na necessidade de focar em metodologias que melhorem o desempenho acadêmico dos alunos no ensino da Língua Portuguesa, aumentando sua motivação para a aprendizagem. Os professores utilizam novas ferramentas tecnológicas de gamificação por meio de plataformas digitais, o que gera benefícios acadêmicos para os alunos.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em uma interação simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços separados, mas um espaço expandido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e se hibridiza constantemente (GAROFALO, 2018, p.17).

O uso da gamificação como uma ferramenta tecnológica na área educacional possui uma relevância social significativa. Sua aplicação cria um ambiente pedagógico excepcional, no qual os professores podem promover uma aprendizagem mais criativa e os alunos são capazes de sintetizar e aplicar efetivamente os conhecimentos adquiridos.

O novo modelo de aprendizagem virtual gradualmente se transformou em uma abordagem centrada no aluno, na qual a colaboração e as interações ativas entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, são possíveis graças às ferramentas tecnológicas disponíveis. Além disso, o uso da gamificação também contribui para melhorar a concentração dos alunos durante as aulas.

AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

A inovação está presente nos lares, nos ambientes de trabalho, nas ruas e desempenha atualmente um papel relevante nas instituições educacionais. A incorporação dessas inovações no campo da educação exige uma análise cuidadosa, considerando um novo cenário de atuação dos educadores que vai além do simples aprimoramento do ensino tradicional ou do mero uso de tecnologia nas escolas por meio de computadores. Na verdade, elas exercem uma influência profunda na educação, promovendo uma cidadania participativa e crítica, permitindo uma compreensão mais abrangente do mundo em que vivemos e enriquecendo nosso repertório de conhecimentos.

[...] as chamadas abordagens ativas, ao terem o professor como facilitador do processo de aprendizagem, têm os alunos conduzindo o ensino de acordo com suas necessidades, interesses, preferências e ritmo. Nesse contexto, caso o aluno não assimile adequadamente o conhecimento, imediatamente será gerada uma demanda por intervenção do professor na medida e forma necessárias para suprir a carência específica identificada (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 3).

Entre os recursos tecnológicos mais amplamente utilizados na era da globalização, a Internet se destaca como um dos mais proeminentes, contribuindo para o progresso da sociedade e o acesso à informação. De acordo com Santos (1994, p. 30):

Existe hoje um relógio mundial, resultado do avanço tecnológico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, um tempo ditatorial, um instrumento de medida hegemônica que governa o tempo dos outros. Esse tempo ditatorial é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O cronômetro global dominante mencionado por Santos (1994) é simplesmente o tempo tecnológico mecânico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm acesso tão amplo às Tecnologias de Informação que, por vezes, não aprofundam a pesquisa sobre os assuntos em discussão. Muitos veem nas Tecnologias a perspectiva transformadora para melhorar a educação, porém é necessário considerar que ainda existem vários problemas relacionados à integração da tecnologia nas escolas.

Embora a educação possa ocorrer em qualquer contexto da vida social, é crucial destacar o propósito da escola como um espaço onde é proporcionado um ambiente organizado para o conhecimento e que favorece a aprendizagem de forma planejada. Nessa concepção, a escola é concebida como um local de reestruturação dos conhecimentos legitimados pela sociedade, desempenhando assim uma função social importante na formação dos indivíduos.

Nunca subestime a importância dos ambientes informais de aprendizagem e o tempo que os alunos têm entre as aulas. Embora o tempo em sala de aula seja altamente valorizado, é igualmente significativo o ambiente em que professores e alunos refletem, estudam e se envolvem ativamente com o conteúdo, além de colaborarem com outras pessoas fora do ambiente "formal" da sala de aula e do cronograma estabelecido.

Talvez com frequência excessiva, mais energia e reflexão são direcionadas para a criação de salas de aula, onde os alunos passam apenas um tempo limitado, enquanto os demais espaços do campus, onde os estudantes e professores passam a maior parte do tempo, não recebem a mesma atenção cuidadosa. Ao não planejar intencionalmente esses ambientes informais de aprendizagem, as instituições perdem oportunidades de estimular a colaboração, o estudo e a personalização da

aprendizagem por parte dos alunos.

À medida que educadores e estudantes colaboram para repensar os ambientes de aprendizagem e avançar em direção ao futuro da sala de aula, explorando novas abordagens para o ensino, estão construindo coletivamente o futuro, repleto de inúmeras oportunidades a serem exploradas, à medida que aprimoram a educação em nossas instituições.

Frequentemente, as pessoas argumentam a favor do impacto da tecnologia no desenvolvimento da pedagogia e, em muitos casos, observamos que o uso da tecnologia permitiu que os professores repensassem suas práticas. Essa percepção ressalta a necessidade de explorar as interações entre comunicação, tecnologia e educação. Ao considerar e questionar o contexto da sociedade influenciada pela mídia, Barbero (2014) destaca a inadequação e a falta de conexão das abordagens tradicionais de ensino quando se trata da dinâmica dos processos comunicativos e educacionais que ocorrem diariamente, nas influências culturais e sociais, na formação da subjetividade dos indivíduos e na troca de significados na interação. Ele identifica as tecnologias como mediadoras dessas interações e da aprendizagem.

É evidente que as mudanças e avanços nos métodos de produção, uso e compartilhamento de informações, comunicação e tecnologia ao longo do tempo têm criado um mundo cada vez mais interconectado. Isso tem modificado a maneira como aprendemos e interagimos com o conhecimento, tanto dentro como fora da escola.

De acordo com Moran (2000), o processamento da informação no século XXI ocorre de várias maneiras, que podem ser descritas como processamento lógico-sequencial (como fala, escrita e leitura, com construção gradual e progressiva), hipertextual (situações interconectadas, entrelaçadas e ramificadas, com construção "linkada" em diferentes sequências possíveis, de acordo com as significações lógicas estabelecidas) e multimídia (superposição simultânea de linguagens em uma tela que se conecta com outras telas, com construção em forma de "mosaico" de significados rápidos e provisórios, guiados por uma narrativa subjetiva).

Essas duas últimas formas de processamento atendem melhor às demandas contemporâneas e estão se tornando cada vez mais difundidas. As crianças e os jovens estão mais familiarizados com elas e as utilizam facilmente em seu cotidiano, o que traz impactos significativos para a realidade escolar.

Isso implica em educar indivíduos, indo além da abordagem tradicional de transmitir e reproduzir conhecimentos, da relação emissor/receptor entre educadores e alunos, das práticas focadas apenas em conteúdos descontextualizados e compartimentalizados. É necessário fazer a transição da lógica de ensinar para a lógica de aprender.

Conforme Silva (2016, p. 62) afirma:

A interação entre sujeito e objeto nos processos de comunicação e educação, proposta como uma maneira de superar uma visão polarizada e transmissiva, ocorre por meio do diálogo, da mediação, da troca e do valor atribuído à diversidade cultural.

Superar as limitações da transmissão e da comunicação entre professor e aluno, assim como do conhecimento no âmbito do ensino tradicional, requer uma mudança de paradigma. Isso implica

em incorporar metodologias ativas ao processo pedagógico, integrando-as às mídias e tecnologias. Essa abordagem torna o ambiente escolar mais atrativo e estimulante para os alunos contemporâneos, pois permite a construção do conhecimento, a inovação, a resolução de problemas, a investigação, o diálogo, o pensamento crítico e a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo.

Nesse contexto, ocorre uma reestruturação da formação de professores, pois é essencial capacitar educadores com uma visão e atitude mais interativa, dinâmica e global, alinhados com a realidade e as necessidades comunicativas e culturais de seus alunos. Eles devem estar conscientes das mediações possíveis no contexto escolar, capazes de vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, abertos a novas experiências de ensino e às transformações da prática pedagógica, desejosos de aprender e reaprender.

A ERA ATUAL E A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO PARA CRIANÇAS

A sociedade contemporânea está notavelmente imersa na era tecnológica. Diante desse panorama, é evidente a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no cenário atual. Com o avanço tecnológico, várias áreas, como saúde, indústria e transporte, tornaram-se dependentes do seu uso. Paralelamente, a educação também necessita cada vez mais utilizar as TICs em seu cotidiano, especialmente no contexto da pandemia.

De acordo com Almeida (2004, p. 8): "A introdução das TICs na educação oferece a oportunidade de romper com as limitações da sala de aula e da escola, integrando-as à comunidade, à sociedade da informação e a outros espaços geradores de conhecimento."

Esse desenvolvimento ocorre de forma impressionante, visto que até mesmo os recursos tecnológicos mais simples permitem a realização de processos básicos com rapidez, como um simples toque em um smartphone.

Observa-se que essa grande transformação tecnológica começou a ocorrer de maneira mais intensa neste século, que é considerado o século da contemporaneidade, da informação e da fusão do conhecimento, entre outros aspectos.

Além disso, o século XXI trouxe consigo a facilidade de acesso às mudanças tecnológicas, o que permitiu que diferentes camadas sociais interagissem com as TICs, impactando cada vez mais a sociedade. Atualmente, crianças cada vez mais jovens têm acesso a esses avanços tecnológicos.

A integração das tecnologias da informação, combinadas com as competências de cada fase educacional, tornam-se elementos críticos que têm a capacidade de enriquecer e facilitar a transmissão do conhecimento em nosso tempo (CASTELLS, 1999).

Diante desse cenário de mudanças constantes, a área da educação não pode ficar alheia a transformações tão significativas. Portanto, o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem é cada vez mais necessário, permitindo que a comunidade escolar vivencie essa realidade, como afirmam Almeida e Prado (1999, p. 01):

"Atualmente, é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem

potencializar a mudança nos processos de ensino e aprendizagem, e os resultados promissores em termos de avanço educacional estão diretamente relacionados ao uso da tecnologia para a emancipação humana, desenvolvimento da criatividade, autocrítica, autonomia e liberdade responsável."

Seguindo o raciocínio das autoras mencionadas acima, percebe-se que a tecnologia tem o poder de abrir novos caminhos, pois seu uso permite a adoção de uma nova linguagem, na qual o processo educacional se fortalece, gerando um efeito de desenvolvimento antes não oferecido.

Zabala (1998, p.18) define um conjunto de atividades organizadas, estruturadas e articuladas para alcançar objetivos educacionais específicos, com um começo e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos. Essas atividades têm a capacidade de manter a unidade e abranger toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permitem incluir as três fases de qualquer intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Portanto, quando se trata da infância e da educação, percebe-se uma disparidade entre as transformações tecnológicas e sua aplicação no ambiente escolar, em comparação com o final do século passado.

Nesse contexto, a Educação Infantil no Brasil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica. É durante esse período que a criança se desenvolve integralmente, passando por processos de humanização e troca de experiências sociais que a tornam um sujeito crítico e reflexivo.

Conforme estabelecido pela legislação educacional, a Educação Infantil engloba crianças de zero a seis anos de idade, sendo as creches para crianças de zero a três anos e as pré-escolas para aquelas de quatro a seis anos (MATTIOLI citado em TADEI; STORER, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades das crianças nessa fase.

Nesse contexto, é de extrema importância destacar que a Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e social da criança. A combinação de infinitas possibilidades oferecidas por essa etapa pode ser transformada em uma abordagem colaborativa e eficaz de ensino-aprendizagem.

No mundo contemporâneo, as crianças estão expostas a uma infinidade de informações e recursos tecnológicos, o que lhes permite desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Na escola, elas trazem consigo conhecimentos prévios que devem ser considerados, uma vez que são nativas digitais, imersas em um ambiente onde as mídias estão presentes em suas interações sociais (BARBOSA et al., 2014, p. 289).

Diante dessa nova realidade, é evidente que as tecnologias devem ser utilizadas como complemento no processo de ensino-aprendizagem, aproximando a escola do cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar. Para isso, é fundamental que esses dispositivos tecnológicos estejam alinhados com a proposta pedagógica da escola.

Dessa forma, em um contexto que adota novas práticas pedagógicas integradas às tecnologias da informação e comunicação (TICs), o professor assume uma dupla missão: proporcionar uma experiência de aprendizagem lúdica e promover a inclusão digital das crianças. É essencial levar em consideração a investigação prévia dos conhecimentos empíricos de cada aluno.

Para que esse processo de aprendizagem possa gerar oportunidades de libertação, é essencial

que os educadores compreendam a verdadeira razão por trás dos desafios e dificuldades que enfrentam, assumindo assim o seu papel de facilitadores e construtores do conhecimento (DEMO, 1993).

No que se refere à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, é fundamental compreender que elas não apenas auxiliam na construção de valores sociais por meio do compartilhamento de mídias, mas também exigem cautela ao serem utilizadas, ensinando às crianças que são ferramentas que exigem um processo para alcançar um objetivo.

Ao considerar a realidade da nova geração e observar o modelo atual de ensino-aprendizagem, é evidente a lacuna entre a forma como os alunos percebem e experimentam a realidade e como as instituições educacionais lidam com essa mesma realidade. Não é difícil perceber que o atual método de ensino gera desinteresse por parte dos alunos devido à forma abstrata como as informações são apresentadas (TOLOMEI, 2017, p. 146).

Observa-se que as crianças utilizam esse universo tecnológico como meio de comunicação e diversão, transformando essa prática em uma cultura digital. A construção dessa cultura proporciona uma nova perspectiva, permitindo uma melhor compreensão do ser humano e do mundo. Ou seja, a tecnologia é produzida em benefício da humanidade, indo além de mídias e ferramentas.

[...] se a cultura é um reflexo da ação humana, ela é formada pela ação do ser humano na sociedade; criando formas, objetos, dando vida e significado a tudo ao seu redor. É essa ação humana que deu origem ao computador e, conseqüentemente, à cultura digital. E essa cultura passa a fazer parte de vários aspectos da vida humana, na aprendizagem pedagógica, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana. Dessa forma, surge uma nova estruturação de pensamentos, práticas e conceitos. Vale ressaltar aqui que a cultura não se torna digital, mas sim busca se adaptar ao cenário digital, ao mundo virtual (BARATTO e CRESPO, 2013, p. 17).

Diante desse cenário, surge uma necessidade inegável de gerenciar essa cultura por parte dos educadores, permitindo assim que a habilidade de lidar com as TICs seja gradualmente incorporada ao contexto da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber é o alicerce de todo processo de aprendizagem. Através dele, estabelecemos nossa percepção do universo e desenvolvemos competências para interagir com ele. No entanto, a forma como adquirimos e aplicamos o saber está passando por rápidas transformações com o surgimento da cultura digital.

A cultura digital, impulsionada pelos avanços na tecnologia da informação e comunicação, revolucionou nossa forma de viver, trabalhar e aprender. Ela nos oferece novas maneiras de acessar, criar e compartilhar conhecimento. É aqui que a gamificação desempenha um papel importante. A gamificação consiste na aplicação de elementos do design de jogos em contextos não relacionados a jogos, como a educação. Ela pode tornar o processo de aprendizagem mais divertido e motivador, estimulando os alunos a se envolverem de forma mais profunda com o conteúdo do curso. Ao interagir diariamente com a cultura midiática e tecnológica, cada indivíduo constrói e interpreta os significados e mensagens apresentados pelos meios de comunicação, à medida que esses meios alcançam e influenciam suas vidas, em um contínuo processo de descobertas e enfrentamento da realidade.

Isso resulta na formação de culturas, na criação de linguagens, na organização de modos de vida, trabalho, hábitos e costumes, na geração de ideias e teorias, conferindo sentido e valor a tudo isso, culminando na concretização de uma visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso 02 jun. 2024.

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor. Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

AREA, Manuel. **Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação no sistema escolar**. In: SANCHO, Juana. (Org.). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-175.

BARBOSA, Gilvana Costa; BORGES, Luzineide Miranda; FERREIRA, Márcia Maria Guimarães de Almeida; SANTOS, Adilson Gomes dos. **Tecnologias Digitais: Possibilidades e desafios na Educação Infantil**. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. UNIREDE. Florianópolis, 2014.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. **Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais**. Revista Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, ag/dez.2013. Disponível em: <http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>. Acesso 10 jun. 2024.

GARÓFOLO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias?query=como%20as%20metodologias>. Acesso 02 jun. 2024.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Wellington de Macedo. **Metodologias Ativas: do Que Estamos Falando? Base Conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento**. IX SIMPED - simpósio pedagógico e pesquisas em comunicação. Associação Educacional Dom Bosco -AEDB: Resende – RJ. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Saete. **Aprendizagem ativa**. Revista educação. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/07/15/aprendizagemativa/> Acesso 02 jun. 2024.

TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação**. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, set. 2017.

OS DESAFIOS DA GESTÃO NA PARCERIA COM FAMILIARES

THE CHALLENGES OF MANAGING PARTNERSHIPS WITH FAMILY MEMBERS



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

O objetivo central deste artigo é oferecer uma visão abrangente sobre os recentes padrões de administração da educação fundamental no Brasil, com a inclusão dos progenitores e da comunidade no contexto educacional periférico. A proposta é apresentar a governança das instituições periféricas sob a perspectiva da Gestão Participativa, ilustrando seu funcionamento e destacando, dessa forma, os progressos experimentados pela educação contemporânea em termos de autonomia e envolvimento social nos procedimentos administrativos escolares. Além disso, também serão abordados os desafios e/ou obstáculos que ainda enfrentamos no caminho da concretização de todos os princípios promovidos pela Gestão Participativa. A gestão na parceria com familiares é um desafio constante enfrentado por diversas instituições e organizações. A colaboração entre a escola e a família é essencial para promover um ambiente educacional saudável e enriquecedor para os alunos. No entanto, essa parceria pode enfrentar uma série de obstáculos que exigem uma abordagem cuidadosa e estratégica. Um dos principais desafios é a comunicação efetiva. Muitas vezes, há uma barreira de comunicação entre a escola e os familiares, seja devido a diferenças de linguagem, cultura ou até mesmo falta de tempo. É fundamental estabelecer canais de comunicação claros e acessíveis, utilizando diferentes meios, como reuniões presenciais, comunicados impressos, e-mails ou até mesmo grupos em redes sociais. Dessa forma, é possível garantir que as informações importantes sejam compartilhadas e compreendidas por todos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Comunicação; Obstáculos.

ABSTRACT

The central aim of this article is to provide a comprehensive overview of the recent patterns of administration of primary education in Brazil, with the inclusion of parents and the community in the peripheral educational context. The proposal is to present the governance of peripheral institutions from the perspective of Participatory Management, illustrating its functioning and thus highlighting the progress experienced by contemporary education in terms of autonomy and social involvement in school administrative procedures. In addition, the challenges and/or obstacles we still face on the road to realizing all the principles promoted by Participatory Management will also be addressed. Management in partnership with families is a constant challenge faced by various institutions and organizations. Collaboration between the school and the family is essential to promote a healthy and enriching educational environment for students. However, this partnership can face a number of obstacles that require a careful and strategic approach. One of the main challenges is effective communication. There is often a communication barrier between the school and family members, whether due to differences in language, culture or even lack of time. It is essential to establish clear and accessible communication channels, using different means such as face-to-face meetings, printed communications, emails or even social media groups. In this way, you can ensure that important information is shared and understood by everyone.

KEYWORDS: Autonomy; Communication; Obstacles.

INTRODUÇÃO

É importante promover um diálogo aberto e transparente, buscando compreender as perspectivas e necessidades dos familiares, ao mesmo tempo em que se esclarece a missão e os objetivos da instituição de ensino. O estabelecimento de metas comuns e a busca por soluções colaborativas podem ajudar a superar essa diferença de expectativas.

Além disso, é essencial considerar a diversidade familiar. As famílias são compostas por diferentes estruturas, formações e realidades socioeconômicas. A escola deve estar preparada para acolher e respeitar essa diversidade, buscando formas de inclusão e equidade. É importante oferecer oportunidades de participação e envolvimento para todas as famílias, levando em conta suas particularidades e necessidades individuais.

Por fim, a falta de tempo e disponibilidade dos familiares também pode ser um obstáculo. Muitas famílias enfrentam jornadas de trabalho extensas e têm dificuldade em se envolver ativamente na vida escolar de seus filhos. Nesses casos, é importante oferecer alternativas flexíveis de participação, como reuniões em horários diferenciados, compartilhamento de informações por meio digital e ações educativas em horários mais acessíveis, como finais de semana ou períodos de férias.

É indiscutível o fato de que a sociedade contemporânea está imersa em um processo constante de transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de perceber e interagir com o mundo.

A escola, por sua vez, encontra-se inserida nesse contexto de mudança e enfrenta o desafio de se adaptar a uma sociedade cada vez mais dinâmica. As instituições educacionais são entidades singulares, são organismos vivos que fazem parte de um ambiente socioeconômico e cultural caracterizado pela diversidade e pluralidade.

É relevante abordar a compreensão do conceito de gestão educacional, conforme proposto por Heloísa Lück,

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p. 25)

Assim, de acordo com a autora, as atividades dos gestores educacionais devem estar integradas entre si e contar com a participação de todos os envolvidos no processo, desde o planejamento até a execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso desejado. É notável, nas palavras da autora, a necessidade de dinamismo nas ações dos gestores educacionais e das escolas, a fim de acompanhar as mudanças cada vez mais intensas na sociedade. Com isso, a responsabilidade da gestão educacional vai além da simples administração de recursos financeiros, pessoal ou patrimônio escolar.

Paro (2000) esclarece que a administração de uma escola pública não se resume à aplicação de métodos e técnicas importados, frequentemente provenientes de empresas alheias aos objetivos educacionais. Seguindo o pensamento de Paro, é importante ressaltar que a gestão escolar das escolas públicas envolve diversas ações, incluindo a condução do trabalho dentro da escola, levando em consideração a função social da instituição, utilizando meios claros e compreensíveis para alcançar determinados objetivos.

De acordo com Lück (2006), a mudança de paradigma que ocorre da administração simples para a gestão da escola é marcada por uma mudança de consciência em relação à realidade e às relações entre as pessoas nessa realidade - caso contrário, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está relacionada à substituição do enfoque da administração pelo da gestão.

Atualmente, as escolas situadas em regiões periféricas têm reconhecido a importância de combinar o trabalho de seus gestores com a contratação de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas que possua um perfil gerencial de natureza administrativa. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm mostrado uma evolução no que diz respeito ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de transformações constantes na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo do pressuposto de que medidas centralizadoras na gestão educacional estão sobrecarregando o diretor.

O estabelecimento de uma cultura participativa e democrática nas escolas localizadas em

áreas periféricas requer o envolvimento de todos os atores envolvidos no trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, com o objetivo de garantir que ele possa contribuir da melhor maneira possível para o desenvolvimento e implementação de propostas que atendam às necessidades da maioria, muitas vezes marginalizada pela sociedade.

A ideia de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa desempenhar funções administrativas é uma visão que pode ser considerada extrema. No entanto, a questão lógica é a seguinte: para ser um bom administrador, é necessário ter formação e experiência em gestão e administração. Ao separar as funções, ambos os profissionais envolvidos em uma instituição escolar se beneficiarão, tanto em termos de qualificação profissional quanto no pleno exercício de suas funções.

Essa preocupação levou as instituições de ensino superior a criar cursos de especialização destinados à formação de diretores, inspetores, supervisores, orientadores e coordenadores, cada um com suas respectivas atribuições, mas com o objetivo claro de fornecer ferramentas operacionais para a gestão escolar. No entanto, isso não foi suficiente para mudar a cultura que atribui ao diretor a função de um gestor versátil, tornando-o um verdadeiro "coringa" escolar.

Um órgão de governança de uma escola pode ser hipoteticamente constituído da seguinte forma: um diretor eleito com foco em questões pedagógicas, um vice-diretor responsável pelos assuntos administrativos, coordenadores pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, um supervisor, um orientador educacional e um gestor escolar responsável pelas demandas que exigem execução administrativa. Além disso, caso seja estabelecido um colegiado, um desses profissionais poderia ocupar o cargo de presidente do colegiado, que contaria também com a presença de um representante do corpo docente, um representante da equipe administrativa, um representante da comunidade escolar, que poderia ser um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-aluno, e até mesmo um representante político ou empresarial escolhido democraticamente entre os membros.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE PERIFERIA

Uma escola não pode ser conduzida por uma única pessoa. Ela deve ser gerida coletivamente, dando prioridade a espaços amplos de discussão e tomada de decisões.

O princípio da Gestão Democrática foi proposto pela primeira vez como forma de administrar a educação brasileira na Constituição Federal de 1988, no Art. 206. No entanto, sua história começa muito antes dessa promulgação.

As primeiras discussões sobre um modelo de gestão que promovesse uma educação mais democrática e igualitária ocorreram durante o período de redemocratização do Brasil, nos movimentos sociais que lutavam pelo fim do governo militar e, conseqüentemente, da ditadura militar.

Há muito tempo, os educadores desejavam alcançar uma educação democrática e de qualidade, capaz de formar indivíduos autônomos. Eles buscavam uma educação igual para todos, com o direito de acesso e permanência na escola garantidos.

Em prol desse desejo, eles lutaram e contribuíram para a adoção da Gestão Democrática na educação.

Ao mesmo tempo, em eventos internacionais, discutia-se uma reforma educacional para os países da América Latina e do Caribe, como um mecanismo necessário para a modernização da economia desses países. Isso se devia à crise do sistema capitalista, que vinha se desenrolando desde a década de 1950 e se agravou nos anos 1970 e 1980 nos países subdesenvolvidos.

A crise do capitalismo foi uma crise estrutural em seu modo de produção, que até então era baseado no modelo fordista, no qual o trabalho era organizado de forma a concentrar um grande número de trabalhadores, com uma hierarquia de cargos e sem participação dos funcionários nas decisões.

Esse modelo de produção resultou em acúmulo de capital, causando uma crise em seu modo de produção, ou seja, a crise do capital. A partir desse momento, tornou-se necessário reestruturar a forma de produção do capital, e o toyotismo foi o modelo escolhido para tentar superar essa crise. O modelo toyotista propunha uma produção flexível, na qual as fábricas produziram de acordo com a demanda, sem acumulação de estoque.

O trabalho passou a ser organizado em equipes, permitindo que os trabalhadores discutissem sobre seu trabalho, buscando sempre formas melhores de alcançar altos níveis de produtividade. Nesse momento, os funcionários das fábricas passaram a ser envolvidos em discussões sobre assuntos relacionados aos seus cargos, rompendo com a forma de administração fordista. Por isso, essa nova forma de organização dos trabalhadores no novo contexto de produção capitalista passou a ser chamada de gestão.

Esse novo modelo de gestão implantado nas empresas influenciou a administração pública de outras instituições, inclusive as escolas, que não ficaram de fora dessa nova forma de administração.

No contexto dinâmico em que o mundo se encontra, a gestão educacional precisa desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de superar a concepção de gestão como mera administração escolar.

A gestão escolar precisa fazer um esforço especial para promover a integração de talento e energia humana, recursos e processos, visando transformar seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

O termo gestão escolar vai além do enfoque limitado da administração, pois reconhece que os problemas educacionais são complexos e exigem uma visão global e abrangente, bem como ações articuladas, dinâmicas e participativas.

Essa mudança, que não é apenas uma questão de terminologia, representa novas ideias e estabelece uma orientação transformadora na instituição escolar, por meio da interação entre seu contexto interno e externo.

Podemos observar que o conceito de gestão escolar vai além do conceito de administração, pois é mais dinâmico, participativo e abrange uma série de concepções que não são contempladas

pelo conceito de administração. Isso inclui a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, por meio da organização de seu projeto político-pedagógico.

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, associados com a organização de recursos e processos, instigando, mobilizando competências, superando o enfoque administrativo a partir do reconhecimento da dinâmica humana, promovendo a formação dos professores, dos alunos, inovando, criando espaços de aprendizagens significativas, desempenhando de forma efetiva seu papel social (LÜCK, 2012, p. 73).

De acordo com a mesma autora, os conceitos de liderança e administração se complementam, pois, a administração não pode ser exercida sem liderança. Nesse sentido, Lück (2012) apresenta algumas características dos gestores escolares que atuam como líderes, tais como: compartilhar a liderança entre os membros da organização e determiná-la de forma coletiva, tomar decisões de forma distribuída, por meio de processos de reflexão e disseminação de informações, atribuir sucesso ao trabalho em equipe, assumir papéis e funções de forma compartilhada, em prol de uma responsabilidade comum. Portanto, os gestores escolares devem agir como líderes no processo de administração, buscando mobilizar e orientar os profissionais dentro da escola.

Lück (2000) afirma que a educação, dada sua complexidade e ampliação contínua, já não é vista como uma responsabilidade exclusiva da escola. A sociedade em si, mesmo que muitas vezes não tenha uma compreensão clara das necessidades educacionais de seus jovens, não está mais indiferente ao que ocorre nas instituições de ensino. Ela não apenas exige que a escola seja competente e demonstre essa competência ao público, por meio de bons resultados de aprendizagem dos alunos e uso eficiente dos recursos, mas também está disposta a contribuir para esse processo e a tomar decisões a respeito.

Portanto, a escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens, e cabe à equipe de administração fazer esforços para envolver os pais no ambiente escolar, promovendo meios para isso. Conforme mencionado por Valerien (2005), esses convites aos pais podem ser feitos por meio de comunicados escritos, diálogos orais, reuniões, eventos sociais (festas, feiras, exposições de trabalhos), visitas domiciliares, mensagens aos pais, entre outros (Valerien, 2005, p. 137).

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais no mundo exigem que a escola atenda às demandas impostas pelo novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento. Portanto, atualmente, as instituições escolares enfrentam diversos desafios e mudanças, sendo relevantes para elas aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade. Por isso, as administrações das escolas periféricas devem prestar atenção às comunidades ao seu redor, a fim de garantir a participação da comunidade periférica, que muitas vezes é negligenciada pelo restante da sociedade.

INSTITUIÇÃO SOCIAL: ESCOLA

A instituição escolar deve se adaptar às transformações da sociedade e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensamento e autonomia, compreendendo e redefinindo os

objetivos do processo de socialização. É necessário considerar o conhecimento prévio dos alunos, preparando-os para pensar e agir democraticamente em uma coletividade que nem sempre é democrática.

A educação no século XXI deve basear-se em princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo que os alunos aprendam a aprender, fazer, conviver e ser, como afirmado por Delors. Os gestores desempenham um papel fundamental na implementação dessas propostas educacionais, contribuindo para a história da educação brasileira.

A participação da sociedade é essencial para garantir o acesso e o envolvimento das pessoas nas organizações sociais, permitindo a realização de atividades que promovam o conhecimento. É importante despertar a qualidade do ensino e do ambiente escolar, para que todos possam participar efetivamente do processo de democratização da educação.

A participação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, envolvendo cooperação consciente na gestão educacional. Os gestores devem estar cientes de seu papel e atuar como membros ativos da comunidade escolar, incentivando a participação coletiva e o respeito aos princípios democráticos.

A liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a motivação são essenciais na nova forma de gestão, contribuindo para uma gestão democrática e melhoria da qualidade do ensino. Conhecer a história do sistema educacional é importante para entender o percurso da educação e possibilitar inovações na gestão educacional. Investir em conhecimento e socialização desse conhecimento é fundamental para a capacidade de criação e inovação da escola.

Também é compreendido que o conhecimento da história educacional capacita os gestores a construir uma escola de forma mais congruente com o seu projeto político-pedagógico, tornando-a um instrumento para a construção de uma sociedade justa, humana e solidária.

A história da educação pode fornecer aos gestores bases teóricas, permitindo que eles reflitam sobre seu papel social e político na escola pública, além de indicar que os educadores, de modo geral, são os principais agentes dessa construção.

As diferentes concepções filosóficas e pedagógicas que, em cada período, guiaram as inúmeras propostas de reforma educacional refletem a visão histórica que se tinha do diretor escolar e do papel político e social atribuído a ele. Atualmente, essa percepção está começando a mudar, exigindo que o gestor desenvolva ações articuladoras voltadas tanto para questões pedagógicas quanto administrativas.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização (GANZELI. 2005, p. 57).

Conforme mencionado pelo autor, há diversas abordagens para entender e abordar a administração da educação como uma instituição social.

A partir dos anos 1990, com a globalização econômica e a ascensão do neoliberalismo, ocorreram mudanças nas relações de trabalho, e a educação passou a ser direcionada para atender

às necessidades da economia globalizada. Isso deu início a um processo de descentralização autoritária. O termo "gestão escolar" adquiriu novos significados, caracterizando-se como um modelo administrativo de qualidade total.

Com o processo de descentralização, o Estado ainda mantém o poder de estabelecer prioridades, distribuir informações e recursos. No entanto, ele transfere uma grande responsabilidade para as escolas, concedendo-lhes uma maior "flexibilidade" na implementação das políticas educacionais (Ganzeli, 2005). O gestor escolar aumenta sua autonomia de ação, apesar das limitações das condições de trabalho.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 26):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente". (1996, p.126).

É evidente, portanto, que a escola deve ser uma instituição social democrática e envolver seu entorno no processo democrático de gestão, onde todos participem como protagonistas de uma Escola Democrática.

O poder deve derivar das responsabilidades assumidas pelos indivíduos. Compartilhar o poder, descentralizá-lo, incentivar a participação, respeitar as pessoas e suas opiniões; criar um ambiente de confiança entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e local; estimular o aprimoramento de habilidades básicas necessárias para a participação coletiva (por exemplo, a capacidade de ouvir). A participação traz mudanças significativas na vida das pessoas; elas passam a se sentir responsáveis quando percebem que têm objetivos em comum. No entanto, a democratização da escola depende dos gestores do sistema ao qual a escola está vinculada, da equipe de direção, do desejo e dedicação dos professores em participar das tomadas de decisão, além da criação de canais de participação para pais, estudantes e funcionários.

A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino-aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implementar essa nova escola, é necessário um gerenciamento mais eficiente e moderno, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores, para que o país possa cumprir o mandato constitucional de garantir educação de qualidade e equidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição das responsabilidades dos diferentes sistemas de ensino e novas atribuições para a escola, como tarefas, funções ou incumbências, a fim de promover o fortalecimento gradual de sua autonomia. Para isso, é necessário optar pela gestão democrática, proporcionando maior grau de autonomia à escola e garantindo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, visando melhorar o nível de educação oferecido. Essa organização requer dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar sua equipe administrativa, técnica e docente. As mudanças devem se basear em modernas teorias de gestão, com ênfase em liderança, tomada de decisões, estratégias, adaptabilidade e autonomia da escola.

É fundamental desenvolver uma consciência crítica coletiva entre os gestores educacionais em diferentes níveis, a fim de trabalharem juntos e de forma organizada para promover mudanças

significativas nas escolas e nos processos educacionais que lhes competem. Ensinar e aprender hoje não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Isso implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, no ambiente presencial e virtual, organizando ações de pesquisa e comunicação que permitam a contínua aprendizagem em todo o ambiente escolar. O papel do gestor diante das mudanças, transformação e inovação é acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu pleno potencial e se tornar uma instituição de gestão democrática.

A equipe escolar também inclui os pais dos alunos e toda a comunidade em geral, que devem ser mobilizados para que, juntos, possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda a equipe, fazendo com que eles se sintam capazes de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Na educação, há pouca planificação e, além disso, muita planificação malfeita, ou feita apenas para cumprir tarefas. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cada escola, como um todo, dentro de seu contexto, foi convidada a construir seu projeto pedagógico. O problema ainda é que não há cultura de elaboração desse projeto, especialmente de construção coletiva e do papel orientador do gestor escolar, que é o principal pedagogo da escola. Isso, sem dúvida alguma, resulta em resultados fracos no desempenho escolar.

O PAPEL DA GESTÃO SOBRE OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Analisar o papel do administrador na condução e no desenvolvimento do trabalho educacional no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de aprimorar as questões pedagógicas e alcançar resultados satisfatórios.

Sob a perspectiva do legítimo papel a ser desempenhado pelo Administrador Escolar, é comum observar nas instituições de ensino públicas uma distância entre o administrador e o planejamento pedagógico. O administrador muitas vezes limita-se a questões administrativas, sem considerar sua função de suporte ao trabalho educacional.

É fundamental que fique claro para o gestor escolar que a parte administrativa deve estar a serviço do aspecto pedagógico, ou seja, deve ser um suporte para alcançar os objetivos educacionais da escola. No entanto, na gestão escolar, muitos administradores ainda enfrentam o desafio de priorizar os aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos administrativos. Isso ocorre devido à estrutura da gestão das escolas públicas.

Cabe ao gestor escolar garantir que a escola cumpra sua missão de ser um ambiente educacional, onde ocorra a construção do conhecimento, a aquisição de habilidades e a formação de valores. O administrador deve estimular e articular a comunidade educativa na implementação do projeto educacional, promovendo a gestão participativa das ações pedagógicas e administrativas. Ele deve conduzir a gestão da escola em termos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais. O administrador é o mediador entre a escola e a comunidade, incentivando a participação e respeitando

as opiniões das pessoas, em uma abordagem conhecida como gestão democrática.

O administrador escolar precisa compreender que não pode resolver todos os problemas da escola sozinho. O caminho é descentralizar, ou seja, compartilhar responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso é chamado de gestão democrática, onde todos os envolvidos no processo participam das decisões.

O administrador deve ser capaz de contribuir para a formação de uma gestão coletiva na escola, atuando como um articulador com os demais participantes do processo educacional.

Conforme Libâneo (2001, p. 31), "a tarefa dos administradores educacionais é dirigir e coordenar o andamento do trabalho, o ambiente de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e os meios, em função dos objetivos da escola".

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (DEMO, 1994, p.21).

A busca pela governança participativa engloba, obrigatoriamente, a ampla inclusão dos representantes de diferentes setores da escola nas tomadas de decisões e ações administrativas-pedagógicas desenvolvidas ali. Nesse contexto, é evidente compreender que a governança participativa, internamente à escola, não é um princípio de fácil consolidação, pois envolve a participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e em sua administração. A governança participativa é uma abordagem educacional diferente, pois adota um estilo de administração colaborativa que envolve todos os membros da comunidade escolar no processo de transformação da escola. Essa transformação almejada envolve a autonomia na organização educacional na gestão administrativa e a livre organização dos grupos nas decisões por meio de órgãos colegiados.

Na governança participativa, o processo de descentralização é concretizado à medida que a escola desenvolve sua autonomia. Com a autonomia, a escola assume a responsabilidade central nas decisões.

Conforme Rios (1982, p. 77), "a escola possui uma autonomia relativa, e a liberdade é algo que se experimenta em uma situação, sendo uma articulação entre limites e possibilidades".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O funcionamento da escola e a qualidade dos serviços prestados, assim como em qualquer organização, dependem do trabalho realizado por cada indivíduo em seu interior. As atividades desenvolvidas são interdependentes e, como um todo, garantem as condições de funcionamento da escola. Portanto, nunca é demais enfatizar a importância do trabalho de cada pessoa, bem como do trabalho coletivo e, em particular, do diretor.

Para garantir a função societal da instituição educacional, que é a promoção da humanização dos indivíduos, a governança educacional democrática tem ganhado destaque, integrando as

questões administrativas e pedagógicas. O conceito de democracia presente nessa abordagem se manifesta em diversas configurações, como governança compartilhada, participativa ou colegiada, evidenciando que seu aspecto mais notável é possibilitar à escola exercer a democracia. Sob uma perspectiva democrática, a escola é valorizada por sua autonomia, ou seja, sua relativa autonomia, a qual abrange três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira. Falar em governança democrática nos leva, portanto, a pensar quase imediatamente em autonomia e participação.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **TICs e educação**. Disponível em: <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso 2 ago. 2023.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol. 17, nº 72, 2000.

_____; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SACRISTÁN, G. **Os professores como Planejadores**. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

THE HISTORICAL ASPECTS OF THE STRUGGLE FOR QUALITY EDUCATION



ALINE CRISTIANE SASSI LOPES

Graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2021/2023); Especialista em Tutoria na Educação a Distância pela Faculdade Claretiano (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Francisco Alves Mendes Filho - Chico Mendes.

RESUMO

O presente artigo faz um resgate histórico da trajetória educacional brasileira, desde a época colonial até a era contemporânea, descrevendo as principais características de cada contexto histórico e os impactos que até hoje repercutem em nossa realidade. A partir de uma linha histórica crítica, este trabalho delimita em que momento o Brasil passou a lutar por uma educação emancipatória e justa, desvencilhando-se da cultura semeada pelo catecismo jesuíta. Os cenários de desigualdade social que se estenderam ao longo dos séculos, desde a chegada dos portugueses, trouxeram a necessidade de se buscar equidade na educação, proporcionando iguais oportunidades de acesso e permanência para todos. No entanto, é notório que as marcas deixadas pelo longo período de colonização criaram raízes fundas, e o sistema educacional brasileiro passa até hoje por um processo de lutas e combates para se libertar e alcançar a qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; História; Equidade; Luta; Resgate.

ABSTRACT

This article takes a historical look at Brazil's educational trajectory, from colonial times to the contemporary era, describing the main characteristics of each historical context and the impacts that

still have repercussions on our reality today. Based on a critical historical line, this work delimits the moment at which Brazil began to fight for an emancipatory and fair education, breaking away from the culture sown by Jesuit catechism. The scenarios of social inequality that have extended over the centuries, since the arrival of the Portuguese, have brought the need to seek equity in education, providing equal opportunities for access and permanence for all. However, it is notorious that the marks left by the long period of colonization have taken deep root, and the Brazilian education system is still going through a process of struggle to free itself and achieve social quality.

KEYWORDS: Education; History; Equity; Struggle; Redemption.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, será traçada uma linha histórica da educação no Brasil, desde a época colonial até os tempos atuais, utilizando, para tanto, os seguintes marcos: período colonial, império, república, regime militar e era contemporânea. Serão destacadas as características de cada um, assim como as lutas que ainda hoje resistem para que seja alcançada uma educação pública, inclusiva e com qualidade social.

A partir da ideia de que a educação foi introduzida no Brasil pelos padres jesuítas em 1549, perdurando no modelo de ensino da catequese durante dois séculos, será descrita e analisada a trajetória de lutas e dificuldades encontradas ao longo do caminho com o objetivo de se conquistar um modelo de educação condizente com as necessidades do país.

Existia, contudo, uma evidente segregação no ensino, pois as aulas para os índios eram ministradas em escolas transitórias, frutos do trabalho dos próprios índios. Já os filhos de colonos e proprietários de terras lecionavam em colégios tradicionais, que contavam com uma estrutura adequada devido ao investimento robusto que entrava nessas instituições de ensino. (<https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/a-historia-da-educacao-no-brasil-em-fatos-e-datas.htm>. Acesso 8 maio 2024).

Ainda que a interferência dos jesuítas na educação brasileira tenha durado dois séculos, essa influência se solidificou e permaneceu em vigor até o início da República, quando começaram a refletir na sociedade o pensamento positivista, por um lado, e o liberal, de outro.

Há alternância no pensamento filosófico que influenciava estas reformas. O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as reformas de Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves. (RENNES & RIBEIRO, 1993, p. 4).

A partir do século XIX, a educação brasileira passou por diversas mudanças decorrentes de novos contextos políticos e sociais que, pouco a pouco, foram distanciando o país do modelo colonial que priorizava o ensino dos mais privilegiados em detrimento das minorias. No entanto, a segregação e desigualdades ainda são motivos de combate para aqueles que acreditam em uma educação libertária e este artigo pretende descrever os processos históricos que a caracterizam e as lutas em busca de sua emancipação, a fim de esclarecer as raízes históricas dos problemas educacionais enfrentados até hoje e os possíveis caminhos para solucioná-los.

MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O ano de 1549 marca o início da educação formal no Brasil, com a chegada dos jesuítas. O contexto histórico em que se insere o primeiro sistema educacional foi o período colonial, que se estendeu do século XVI ao século XIX. Em 1500, a chegada dos portugueses ao Brasil coincidiu com um movimento da igreja católica conhecido como contrarreforma, que combatia os preceitos da Reforma Protestante.

Entre as medidas tomadas pela Igreja Católica para combater os protestantes surge a Companhia de Jesus também conhecidos como 'jesuítas'. Em 1540 é fundada a Companhia de Jesus, chamada de Ordem dos Jesuítas, pelo espanhol Inácio de Loyola. Seus membros eram conhecidos por sua devoção, erudição e atividades missionárias em todo o mundo. Na época do Brasil colonial, os jesuítas foram responsáveis pela fundação de diversas escolas, colégios e seminários, além de terem papel fundamental na catequese e evangelização dos povos indígenas. (RODRIGUES, 2023, p. 11).

Assim, foram fundadas as primeiras escolas em terras brasileiras, com o objetivo de catequizar os índios e expandir o catolicismo pelo território. Na época, as escolas eram voltadas aos filhos dos colonizadores, não tendo, as crianças indígenas, acesso à alfabetização formal.

Segundo Rodrigues (2023, p. 12) "as crianças escravizadas não tinham acesso à educação formal e, quando aprendiam a ler e escrever, muitas vezes era de forma clandestina".

Em sua metodologia de ensino, os jesuítas utilizavam um método chamado "Ratio Studiorum", conhecido por ser padronizado e aplicado em todas as escolas jesuítas que havia no mundo, com aulas voltadas à gramática, história e teologia, por exemplo.

Sabe-se que durante muito tempo vivemos os vestígios do modelo educacional colonial, com uma nítida diferença entre o sistema de ensino oferecido aos privilegiados e o oferecido às camadas mais pobres da sociedade.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e isso acarretou mudanças drásticas no sistema educacional.

Com a expulsão, muitas das escolas jesuítas foram fechadas ou assumidas por outras ordens religiosas, que não possuíam a mesma expertise e recursos dos jesuítas. Além disso, a expulsão resultou na interrupção do método educacional que até então era o Ratio Studiorum, que havia se tornado amplamente utilizado em toda a América Latina. (RODRIGUES, 2023, p. 14)

Com a expulsão dos jesuítas, foi instituído um novo sistema de ensino no Brasil, com uma característica mais técnica e menos religiosa. A educação passou a ser estabelecida em instituições conhecidas como escolas leigas, com o objetivo de restringir o poder da igreja católica.

A partir disso, a educação no Brasil passou por períodos incertos e pouco sólidos. As diferenças regionais que caracterizam o país trouxeram incerteza aos rumos da educação nesse período. Como estabelecer uma educação formal em todo território brasileiro, considerando suas peculiaridades e desigualdades sociais?

Por outro lado, ao longo do século XIX, a educação no Brasil passou por diversas mudanças e reformas, com a criação de escolas públicas e uma duvidosa secularização do ensino. Em 1827, foi promulgada a Lei de 15 de outubro, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a organização do ensino elementar no país, tornando a educação obrigatória para crianças

entre 7 e 14 anos de idade, um marco significativo para a história da educação. (RODRIGUES, 2023, p. 16)

Em 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, houve considerável desenvolvimento cultural com relação ao período colonial. No entanto, o acesso à educação não foi expandido a todas as camadas da sociedade, permanecendo a desigualdade social. Os direitos à educação surgiram de forma bastante tímida com a publicação da primeira Constituição Brasileira.

A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, garantia apenas, em seu Art. 179, “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. No ano de 1827, uma lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente. (SOUZA, 2018, p. 2)

Em 1890, após a Proclamação da República, houve outras mudanças significativas com a promulgação de uma nova Constituição da República, caracterizada pela criação de uma escola primária e uma escola secundária. O intuito dessas escolas era preparar os alunos para o ensino superior, criado pelo Príncipe Regente Dom Pedro, cujas instituições de ensino trouxeram diversas transformações à realidade educacional, como, por exemplo, a descentralização do poder. No entanto, o resultado dessa expansão na oferta de escolas e cursos foi o aumento da distância entre o ensino oferecido à elite (escolas secundárias e acadêmicas) e o oferecido ao povo (escola primária e escola profissional).

Houve, também, a implementação das Escolas Normais, que atuavam com a formação de professores para o magistério. Com essas instituições, o papel do professor tornou-se mais concreto, e os valores pedagógicos das escolas tornaram-se laicos e republicanos. Entretanto, essas instituições desagradaram tanto uma parcela da Igreja Católica, quanto os conservadores da sociedade.

Houve conflitos em torno do ensino religioso nas escolas públicas e da utilização do método de ensino da Escola Nova, que valorizava a prática e a experimentação em detrimento da memorização e da repetição. Apesar das dificuldades, o período da Proclamação da República foi marcado por avanços significativos na educação brasileira, que contribuíram para a construção de um modelo de educação mais inclusivo e democrático. (RODRIGUES, 2023, p. 19 e 20).

Um marco desses primeiros anos de República foi a construção da Escola Modelo Caetano de Campos, em São Paulo, em 1894, que teve o intuito de ser um exemplo para as demais instituições educacionais. Essa escola tinha uma metodologia avançada, que envolvia o ensino integral dos estudantes, nos aspectos físicos, moral e intelectual.

No entanto, até a década de 30, pode-se dizer que havia uma escassez de escolas públicas no Brasil. Dessa forma, a maior parte do povo tinha seu acesso à educação ainda negado, pouco se afastando do modelo educacional do período colonial no que diz respeito a privilégios.

Isso ocorreu porque o sistema educacional durante a Primeira República era controlado pelas elites políticas e econômicas do país, que tinham pouco interesse em democratizar o acesso à educação. Além disso, as concepções pedagógicas adotadas na época, influenciadas pelo positivismo, enfatizavam a formação de uma elite potencialmente capaz de levar o país ao desenvolvimento. (RODRIGUES, 2023, p. 24).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação, uma conquista que marcou as lutas por uma educação justa e igualitária. A partir desse momento, pouco a pouco, foram começando a se implementar políticas públicas que facilitaram um pouco o acesso e fortaleceram a qualidade da educação no Brasil.

Durante a Era Vargas, que se estendeu de 1930 a 1945, ocorreram ainda mais transformações no âmbito da educação e, com o tempo, pode-se dizer que as crianças puderam se desenvolver com o ensino nas escolas em comparação aos primórdios do Brasil Colônia, ainda que permanecesse um abismo entre o a educação promovida aos privilegiados e aos menos favorecidos.

Nesse período, houve um maior alcance das escolas públicas pelo país. Elas se expandiram para mais territórios, alcançando uma parcela da população que, até então, não era contemplada com os conhecimentos do ensino básico. Além disso, foram criadas escolas técnicas e profissionalizantes.

Segundo Rodrigues (2023, p. 25) "com a implementação de escolas técnicas e profissionalizantes, o governo procurou preparar os estudantes para o mercado de trabalho, estimulando a formação de mão de obra especializada".

Ainda que as escolas técnicas e profissionalizantes tenham enriquecido a estrutura da educação que existia até o momento, seu intuito era meramente instrumental: o de formar trabalhadores. Ainda não se observava uma preocupação em fomentar o conhecimento entre as classes menos favorecidas. Prova disso é que, na época, houve uma certa supervisão do governo quanto à educação, e os conteúdos que abordassem temáticas não amparadas pela política do governo Vargas eram excluídos do currículo.

Durante o regime militar, que se estendeu de 1964 a 1985, ocorreu uma potencialização do ensino profissionalizante e tecnológico. Foi um período marcado pela educação tecnicista, que priorizava o objetivismo e uma educação empresarial em detrimento de metodologias de ensino que valorizam a reflexão e as experiências do estudante.

O ensino técnico oferecido para as classes populares delineou muito bem a sua função na sociedade: atender exclusivamente as necessidades do mercado, o que frearia as manifestações políticas, contribuindo para que o ensino superior continuasse reservado às elites. (SOUZA, 2018, p. 3).

Algumas leis marcaram o modelo educacional do período, como, por exemplo, a Lei nº 5.540/68, que diz respeito à Reforma Universitária e a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu mudanças no ensino de 1º e 2º graus.

Todas essas reformas do período militar, assim como as anteriores, não foram suficientes para que o Brasil alcançasse uma qualidade social de Educação, que pudesse formar cidadãos reflexivos.

Não só as leis desse período, mas todas as reformas referentes a Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil. (RENNES; RIBEIRO, 1993, p. 27).

Saltando aos tempos contemporâneos, considerando o período a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pode-se dizer que houve um grande avanço na educação brasileira em comparação às fases anteriores. Com a nova Carta Magna, alguns importantes valores foram ressaltados e estabelecidos, como, por exemplo, a gratuidade do ensino público; a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a valorização dos profissionais da educação.

Inspirado na Constituição de 1988, foi publicado, também, um importantíssimo documento que que esmiúça as principais necessidades ainda não amparadas, mas já destacadas na Constituição

Federal, transformando a solução em diretrizes. Esse documento chama-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Nele foi priorizada a educação integral do indivíduo, em seus aspectos físico, social e emocional.

Com base na nova Constituição, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. A Carta Magna e a nova LDB dão suportes legais para que o direito a uma educação de qualidade seja realmente consubstanciado, assegurando a formação integral do indivíduo e a sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade. (SOUZA, 2018, p. 4).

Nesse ínterim, foram estabelecidos, também, diversos programas com o objetivo de melhorar a situação da educação e tornar as escolas mais autônomas no que concerne à administração de recursos públicos. São eles: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar); PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola); PNDL (Programa Nacional do Livro Didático); PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio); PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos); PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar), etc.

Em 2005, surgiu o ProUni (Programa Universidade para Todos), que ampliou o acesso ao Ensino Superior, democratizando o ensino e criando oportunidades para todas as camadas sociais cursarem uma universidade.

As bolsas podem ser parciais, com descontos de 25% ou 50%, e integrais. Também foi criado o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, que visa substituir os exames tradicionais das universidades públicas; criado pelo Governo Federal, seleciona estudantes com base na nota do Enem, assim como o ProUni; dentro dele, as vagas estão divididas em ampla concorrência e as cotas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda, entre outros aspectos. (SOUZA, 2018, p. 4).

O ProUni foi uma conquista da educação popular, fruto de muitas lutas, travadas ao longo dos séculos por aqueles que se preocuparam em formar uma nação cidadã e não mera mão de obra que atenda aos interesses empresariais. Nomes como Paulo Freire e Darcy Ribeiro podem ser citados como responsáveis por essa vitória e muitas outras, que começaram a abrir um novo caminho ao país, rumo à educação inclusiva e com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre a trajetória histórica da educação no Brasil, pode-se concluir que muitos passos foram dados em direção à emancipação. No entanto, essa caminhada foi bastante lenta, estendendo-se por séculos, e ainda hoje é possível encontrar alguns vestígios do modelo colonial nas políticas educacionais, uma vez que as universidades públicas ainda são usufruídas por uma maioria de classe média e alta.

Mesmo que o acesso ao ensino superior tenha se expandido, instituições e cursos de graduação com melhor desempenho continuam sendo mais frequentados por indivíduos de classes altas. Os estudantes de classes baixas precisam se adaptar para conseguirem concluir a graduação. (Marimoto, 2023).

Revolucionários da educação conquistaram avanços imprescindíveis para o alcance de um ensino humanitário e significativo para todas as camadas sociais, preocupando-se com o real aprendizado e afastando-nos, assim, do utilitarismo ou, como mencionava Paulo Freire, da mera

“educação bancária”.

Assim, é possível compreender que a história da educação permanece em contínua construção, caminhando lado a lado com as transformações históricas e políticas, cabendo a cada um de nós contribuir para que esse processo siga evoluindo, rumo a uma sociedade inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARROS, Nilci de Oliveira; VESPASIANO, Bruno de Souza. **A História da Educação: uma breve revisão**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT. São Paulo, ed. 7, p. 1-7, nov. 2015.

EQUIPE HISTÓRIA DO MUNDO. **A História da Educação no Brasil em fatos e datas**. Disponível em: <<https://www.historiandomundo.com.br/curiosidades/a-historia-da-educacao-no-brasil-em-fatos-e-datas.htm>>. Acesso 08 maio 2024.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt> Acesso 20 abr. 2024.

MORIMOTO, Thais. **Ensino superior continua inacessível para estudantes que precisam trabalhar**. 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/diversidade/ensino-superior-continua-inacessivel-para-estudantes-que-precisam-trabalhar/>>. Acesso 12 maio 2024.

RODRIGUES, Maria Eduarda Pereira. **Aspectos da história da educação no Brasil. Escola de Formação de Professores e Humanidades**. PUC Goiás. 2023. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6115>>. Acesso 01 jun. 2024.

SILVA DE SOUZA, José Clécio. **Educação e história da educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>>. Acesso 30 abr. 2024.

A MÚSICA E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AND THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONAL



ALINE CRISTINA SILVA DO ESPÍRITO SANTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Pós-graduação em Educação Infantil em séries iniciais pela Faculdade Candido Mendes (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Benedito Rocha.

RESUMO

O presente trabalho pretende contribuir para uma perspectiva de ensino voltada ao desenvolvimento da Educação Musical, focalizando a utilização dela na Educação Infantil. Inicialmente esse estudo procura abordar um conceito de infância e alguns aspectos importantes sobre o desenvolvimento infantil. Apresenta também um breve histórico da Educação Musical e os principais educadores que contribuíram na construção desse conhecimento, assim como a relevância desta educação para a formação das crianças de 0 a 6 anos. Procura refletir sobre a música e a prática do profissional da Educação Infantil, suas ações pedagógicas e seu conhecimento acerca da relevância da música como fonte de conhecimento. Busca fazer uma crítica a todo o tipo errôneo de uso da música na sala de aula com o objetivo de promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas. E com isso conduzir a um desejo de descobrir novas formas de se olhar para a cultura musical.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projetos; Escola Nova; Ensino Tradicional.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to a teaching perspective geared towards the development of Music Education, focusing on its use in Early Childhood Education. Initially, this study seeks to address the concept of childhood and some important aspects of child development. It also presents a brief history of Music Education and the main educators who have contributed to the construction of this knowledge, as well as the relevance of this education for the formation of children aged 0 to 6. It seeks to reflect on music and the practice of Early Childhood Education professionals, their pedagogical actions and their knowledge of the relevance of music as a source of knowledge. It seeks to criticize any erroneous use of music in the classroom with the aim of promoting a new culture of making music at school, confronting knowledge and reflecting on new practices. This will lead to a desire to discover new ways of looking at musical culture.

KEYWORDS: Childhood; Music; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar uma realização voltada ao desenvolvimento da educação musical, dirigido a crianças de Educação Infantil, focalizando a utilização da música como potencializadora do processo ensino-aprendizagem de diversas habilidades ligadas às áreas motoras, cognitivas e afetivas, promovendo a formação global das crianças.

Nas últimas décadas, acelerou-se muitíssimo o processo de transformação nos diferentes campos do conhecimento e da experiência humana. Como pretendo demonstrar no corpo do segundo capítulo deste trabalho: O Desenvolvimento da Infância e a Educação Musical, no qual se registra a influência de várias áreas de estudo, da inteligência, da expressão e outras.

Refleti sobre as contribuições de alguns estudiosos e pensadores que procuraram realizar seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, cada qual dentro de seu contexto histórico e sua realidade, entre eles: John Watson, Jean Piaget, Sigmund Freud e Lev Semenovitch Vygotsky.

A ação musical e sonora vem ao encontro dos dons naturais que todo indivíduo traz consigo ao nascer: capacidade auditiva, instinto rítmico, capacidade sensorial, emotividade, imaginação, inteligência lógica e criadora.

Os jogos e brincadeiras dirigidos à música, com os quais a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações e os papéis que elas assumem, enfim sua socialização, são pontes para a adaptação da imaginação simbólica aos dados da realidade, sob forma de construções espontâneas e imitação do real.

A pedagogia entrou há vários anos numa etapa de revisão e atualização que atinge não só os materiais e técnicas de ensino, mas também os próprios fundamentos filosóficos e psicopedagógicos da área.

Portanto, o presente trabalho tem como intenção promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas, contribuindo assim para a descoberta de novas formas de se olhar para a cultura musical e sua influência na Educação Infantil.

EDUCADORES MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A atividade musical, e as demais artes, unida ao jogo recreativo, forma o alicerce sobre o qual se apoia o jardim de infância, destacando-a dos demais níveis de ensino. A prática e utilização da música são oportuníssimas, no período de passagem do lar para a escola, em que o aparecimento do interesse pela palavra é simultâneo ao da música.

Musicalizar é educar pela música, com o objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical. Mais ainda, é educar formando um público esclarecido e sensível capaz de ouvir e apreciar obras de arte sonora de todas as épocas e origens, favorecendo o despertar de revelações e aptidões musicais.

Pelo aproveitamento das capacidades humanas (audição, criação, instinto rítmico etc.) é que se consegue ingressar as crianças não só na atividade musical ou na forma de expressão, mas também na aprendizagem musical de aquisição de conhecimentos básicos. Efetua-se dessa forma, a musicalização através da atividade intuitiva, que cria um estado mental intelectual favorável à aquisição de conhecimentos musicais.

Numa pequena relação biográfica de alguns dos principais educadores, verifica-se o valor social educativo que foi conferido à música e sua evolução metodológica. Entre os principais educadores musicais destacam-se:

Emile Jaques-Dalcroze, natural da Suíça. Artista e pedagogo considerava a importância do equilíbrio do sistema nervoso na execução dos movimentos rítmicos. Ele diz que a ginástica rítmica é uma disciplina do sentido rítmico muscular e que ela converte o corpo em um instrumento onde vibra o ritmo. Considera o desenvolvimento de alguns aspectos, entre eles: Cultivo da atenção; Preparação e cultura do corpo; Desenvolvimento do ouvido e preparação para a música; Exercícios em conjunto, apreciação de espaço e disciplina grupal; Exercícios de expressão individual espontânea musical e plástica.

Zoltan Kodaly, natural da Hungria. Através de pesquisas junto ao folclore húngaro, chegou a recolher mais de 3.500 melodias folclóricas, a partir das quais desenvolveu vários estudos na área. Utilizou o folclore húngaro não só em suas composições, mas também em sua obra pedagógica. Generalizou o ensino musical em seu país, desde o Jardim de Infância ao Secundário, aplicando o poder educativo do folclore musical. O Método Kodaly consta de 15 cadernos organizados progressivamente, desde os mais simples e elementares exercícios de entoação, até as mais difíceis partituras a uma, duas e a três vozes.

Maurice Martenot, natural da França. Desenvolveu um método baseado em estudos da psicologia

infantil e nas técnicas de concentração e relaxamento corporal. Para Martenot, o desenvolvimento da música na criança acontece como a evolução da humanidade. Por isso, o ensino deve começar pela imitação, primeiro do ritmo, com repetição contínua de células rítmicas. Cada elemento do ensino musical deve ser trabalhado separadamente, evitando-se desta forma a dispersão da atenção. Por este mesmo motivo, considera fundamentais os momentos de relaxamento.

Carl Orff, natural da Alemanha. Abordou a música e a literatura infantis em suas investigações sobre a música de épocas remotas. Isolou seus elementos, criou melodias e enfatizou o caráter criativo musical e de expressão original, em busca de um método eficaz junto às crianças. Considera como aspectos principais: Jogo e criatividade; Ritmo; Melodia; Textos; Exploração sonora através de instrumentos variados.

Suzuki, natural do Japão. Propõe o desenvolvimento musical pela repetição e treinamento da habilidade. Pelo seu método, voltado inicialmente à prática do violino, o trabalho musical da criança é levado totalmente de ouvido, e nenhum conhecimento de símbolos musicais é esperado ou desejado durante este período. Para Suzuki, a memória auditiva é simultaneamente um meio de desenvolvimento e um fim em si, sendo objeto de permanente treinamento.

Edgar Willems, natural da Bélgica. Enfatizou o desenvolvimento auditivo e psicológico da música, ou seja, a ligação entre os elementos musicais e o ser humano: O ritmo ligado à motricidade (primitivo); A melodia ligada à afetividade (emoção); A harmonia ligada à inteligência (complexidade); Introdução à leitura musical padrão com representação global dos sons.

Entre os educadores brasileiros do campo musical, destacam-se duas figuras exponenciais:

Antônio Alencar de Sá Pereira. Estudou na Europa, tendo sido discípulo de Martenot e aluno de Dalcroze. Retornando ao Brasil, iniciou o primeiro curso de pedagogia na Escola Nacional de Música, no Rio de Janeiro, visando o aperfeiçoamento do professor de música, em termos pedagógicos.

As atividades desenvolvidas por Sá Pereira tinham como objetivos os seguintes aspectos: Exteriorização do ritmo individual e espontâneo; Desenvolvimento da atenção e compreensão dos valores rítmicos; Regularização do ritmo individual através de trabalhos em conjunto; Fixação do ritmo real através de tempos fortes e fracos; Vivência dos valores rítmicos aliados a personagens; Desenvolvimento auditivo através das canções que denotam alturas diferentes; Percepção e realização corporal de sequências sonoras; Introdução à leitura musical padrão com representação global dos sons.

Heitor Villa Lobos. Basicamente, o trabalho didático de Villa-Lobos consistia em desenvolver a educação musical artística através do canto coral popular, ou seja, o canto orfeônico. Villa-Lobos dizia que a música é a arte que mais exerce influência sobre as massas. Para difundir a importância da música, Villa-Lobos afirma ter percorrido, em 1930, mais de 60 cidades do interior paulista, fazendo conferências e demonstrações ao piano, violoncelo, violão e guitarra, com coros e com orquestras, e terminando por formar um coral de dez mil vozes para o canto de hinos patrióticos e a educação de sentimentos cívicos. Nos folhetos distribuídos nessa cruzada, Villa-Lobos lembrava que, no exterior onde esteve estudando e trabalhando, pensava-se que o brasileiro era desprovido de vontade e de espírito de cooperação, que vivia disperso, sem unidade de ação, sem a coesão necessária à

formação de uma grande nacionalidade. No entanto, isto seria corrigido pela educação e pelo canto.

A música popular, a recuperação do folclore, a implantação e o apoio à música erudita brasileira, jamais receberam a mesma importância e apoio do que a música orfeônica.

A MÚSICA E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar do uso da música na escola não é novidade, já que esta área artística está presente nos planejamentos das professoras, principalmente na Educação Infantil. A grande maioria das professoras tem informações dos benefícios que a música traz, porém muitas apresentam dúvidas à cerca de como fazer um bom trabalho com seus alunos, de que forma e por onde começar.

Em primeiro lugar é preciso ter clareza dos objetivos deste tipo de atividade, pois o ensino formal de música (leitura de notas, ensino de um instrumento) deve ser feito por profissionais que tenham o completo domínio desta linguagem, mas nada impede que o professor leigo desenvolva projetos interessantes e contribua para a construção do conhecimento musical de seus alunos. O RECNEI diz que:

Nessa faixa etária, a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil. O mais importante é que ela possa ouvir e tocar muito, criando formas de notação com a orientação dos professores. (RECNEI, 1998: p.75).

O trabalho envolvendo música deve ser prazeroso e motivador. Oferecer à criança, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, o máximo de possibilidades para desenvolver a música, torna-se possível através de uma proposta eficiente, uma vez que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios de todo ser humano. Este deve ser o grande desafio do profissional da Educação Infantil. Antes de tudo, é preciso considerar a música como um meio cultural humano, e enfatizar também que a criança se aproxima dela com alegria, e é através desta alegria que nascerá o amor pela música, que por sua vez precisa ser mantida constantemente.

É importante ressaltar que os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser trabalhados em situações lúdicas, inseridos no contexto global dos projetos da escola, que devem ser atraentes e interessantes.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: (1998):

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RECNEI, 1998: p.49).

O profissional de Educação Infantil deve assumir uma postura de disponibilidade em relação à linguagem musical, mesmo não apresentando formação específica, e assim possibilitar a integração da música no contexto educativo. Seu papel deve ser o de sensibilizar as crianças a respeito das questões inerentes à música, reconhecendo que essa linguagem é uma forma de conhecimentos que deve ser construído, de acordo com cada fase do desenvolvimento infantil. Aproveitar a diversidade musical e incluí-la nas atividades diárias de forma a contribuir com a formação global de seus alunos.

É interessante que a professora organize de maneira proveitosa, um tempo destinado as

atividades musicais, integrando-as a jogos, brincadeiras de roda, histórias, enfim criando situações diversas oportunizando o acesso à diversidade musical. É importante também, preocupar-se com a poluição sonora, um dos grandes problemas atuais. É necessário conquistar no aluno, o momento do ouvir, ficar atento à letra da música, aos intérpretes, aos instrumentos. O segredo é começar a prestar atenção aos sons a nossa volta. Cada qual tem um ritmo, um significado e transmite um sentimento, uma emoção, uma ideia.

A professora deve ter o cuidado ao transmitir informações acerca da questão musical, mesmo que não domine completamente esta área. Daí a importância de pesquisar, se atualizar, procurando fazer de sua prática um constante aprendizado.

É preciso lembrar que a música é uma linguagem, e para sua compreensão e uso, é importante que seja bastante vivenciada. Utilizá-la somente para ilustrar momentos da rotina de trabalho ou datas comemorativas é reduzir o seu universo. Se pensarmos que um som, elemento primordial da música pode ser forte ou fraco, grave ou agudo, curto ou longo e que tem vários timbres, dependendo da maneira como é produzido, temos um campo enorme de exploração, que pode ser abordado a partir de sons produzidos pelo nosso corpo.

Na sala de aula, a professora pode sugerir aos alunos que explorem sonoramente seus corpos, buscando os sons diferentes. Estes sons, realizados com as mãos, com os pés e com a boca, por exemplo, podem ser classificados, trabalhados em sequências e explorados de diversas maneiras, em diferentes atividades. Na Educação Infantil o trabalho com o corpo é fundamental.

Além dos sons corporais, outros sons podem ser produzidos com os materiais disponíveis na escola – papéis, potes, tampas, jogos de montar, latas, entre outros. A atividade de construção de instrumentos é interessante e válida, contribuindo para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, a imaginação e a capacidade criadora. Deve ficar claro que os instrumentos funcionam como um prolongamento do corpo, o que significa que este corpo deve ser bastante estimulado musicalmente.

A professora pode propor atividades de exploração sonora, porém não se pode esquecer-se de trabalhar também o silêncio, algo muito valioso e necessário no trabalho com a música.

O universo musical é imenso e há muito que explorar. Porém o profissional deve estar atento e disposto a enriquecer seus conhecimentos e com isso reconstruir constantemente seu fazer pedagógico. Além disto, esse profissional necessita estar atualizado também a respeito do perfil atual do público infantil.

Torna-se primordial a avaliação do ambiente e do agente ativo da arte, nesse momento em que se enfrentam as mudanças decorrentes do processo de globalização da economia e dos costumes, bem como a difusão acelerada das tecnologias de informação e de comunicação.

Se a institucionalização da mudança é uma das características que melhor definem a nossa época, a educação deve responder a este fenômeno formando seres dinâmicos e criativos, capazes de encontrar soluções novas e coerentes para os problemas igualmente desconhecidos até agora.

A escolha dos métodos, metodologias e materiais devem estar de acordo com as necessidades

do público infantil, resultantes da relação meio ambiente/comportamento, vivido nos dias de hoje e com base na renovação e na mudança. A necessidade de preparar a criança para enfrentar situações inéditas no futuro, obriga o profissional a descartar as fórmulas estereotipadas de educação, substituindo-as por estratégias de ação novas e eficazes, que venham ao encontro das capacidades genuínas e originais dos educandos.

A geração infantil vive um mundo mais diversificado, cheio de luzes, imagens, sons e estímulos culturais diversos.

O progresso gera novos desafios, e dada à consciência de que a solução de problemas, além de exigir esforço, exige talentos necessários, as crianças, de uma maneira ou de outra, tentam se adaptar às mudanças, muitas vezes com o prejuízo de suas capacidades originais, e entre elas a maior, a criatividade.

Sendo assim se faz necessário que o profissional assume o compromisso com seu trabalho pedagógico, buscando transformar e renovar sua prática a fim de contribuir positivamente na formação de seus alunos e proporcioná-los uma educação de qualidade, onde haja a construção do saber de forma significativa e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo atualmente, um novo momento comportamental e, conseqüentemente artístico, onde a manifestação de ideias, nos mais diversos níveis, se rende à globalização. Também a grande velocidade de informações vem influenciar no julgamento dos valores e dos costumes das sociedades. Por isso, torna-se impossível tratar de educação sem considerar outros inúmeros aspectos a ela interligados.

É fundamental compreender o valor da música para o desenvolvimento infantil, assim como, construir e dinamizar os fatores que norteiam a ação pedagógica da mesma, na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Mediante a um processo de pesquisa, foi possível concluir que o trabalho da música na educação, assim como qualquer outro trabalho educacional, deve ser realizado tendo como objetivo principal, a compreensão de sua importância para o indivíduo. Não deve basear-se somente em modelos, propostas e parâmetros sugeridos, e sim, deve ser refletivo de forma crítica e consciente para que seja um trabalho realmente eficiente.

O estudo sobre a música presente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é muito interessante e válido, porém não é o único caminho a ser trilhado. O professor não deve se prender somente a uma ideia. É preciso que pesquise o assunto sob vários pontos de vista, procurando adaptar as informações à realidade de sua sala de aula.

É primordial que o profissional de Educação Infantil tenha conhecimento a respeito da música e de como ela pode contribuir para a formação da criança.

Se buscarmos mudanças em nosso sistema educacional e em nossa prática profissional, teremos consciência de que é essencial promovê-las efetivamente, envolvendo toda a estrutura escolar e não somente partes do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a prática da utilização da música na educação deve estar calcada em reflexões constantes sobre a sua importância, para que também seja um instrumento para transformação social.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **Música na escola: o uso da voz**. Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro. Série Didática, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância&Educação: Era uma vez quer que conte outra vez?** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DAVIS, Cláudia & OOLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, José Francisco. **Por que Arte-Educação?** São Paulo: Papyrus, 2001.

EMMANUEL, Maurice. **Iniciação à música**. Porto Alegre: Globo, 1962.

FAZOLO, Eliane. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**. Porto Alegre: Movimento República, 1976.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo, McGraw-Hill, 1981.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

SALLES, Juliana da Mota. & PRADO, Ricardo. **Música, maestros!** Nova Escola, São Paulo. n. 122. Maio, 1999.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

DESCARTES E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, IMPACTOS HISTÓRICOS E RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA



DESCARTES AND EDUCATION: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS, HISTORICAL IMPACTS AND CONTEMPORARY RELEVANCE

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 Descartes 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 Descartes 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, Descartes, Dúvida Metódica e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. René Descartes deixou um legado duradouro na filosofia e na educação. Suas ideias sobre a importância da racionalidade, da dúvida metódica e do pensamento crítico oferecem uma base sólida para práticas pedagógicas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Descartes; Racionalidade; Dúvida Metódica; Pensamento Crítico; 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, Descartes' theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in children's growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Descartes' 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 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, Descartes, Methodical Doubt and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. René Descartes left a lasting legacy in philosophy and education. His ideas on the importance of rationality, methodical doubt and critical thinking provide a solid basis for pedagogical practices that aim not just to transmit knowledge, but to train individuals capable of thinking independently and critically.

KEYWORDS: Descartes; Rationality; Methodical Doubt; Critical Thinking; 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 Descartes 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 Descartes 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, Descartes, Dúvida Metódica 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

René Descartes nasceu em 1596 em La Haye en Touraine, na França. Desde cedo, demonstrou um interesse aguçado pelo conhecimento e pelo raciocínio lógico. Educado inicialmente em um colégio jesuíta, Descartes recebeu uma formação sólida em humanidades, ciências e filosofia. Essa educação inicial teve uma influência duradoura em seu pensamento filosófico, especialmente em sua busca por um método de raciocínio que pudesse superar as incertezas do conhecimento tradicional.

Descartes é talvez mais conhecido por sua obra "Meditações sobre Filosofia Primeira", onde ele introduz o conceito de dúvida metódica. Este método, que envolve questionar sistematicamente todas as crenças até encontrar algo que não possa ser duvidado, tornou-se um pilar fundamental de sua filosofia. Para Descartes, a dúvida metódica não era um fim em si mesma, mas um meio de alcançar a certeza. Esse método tem implicações profundas para a educação, pois incentiva os alunos a questionarem suas suposições e a desenvolverem uma compreensão crítica e independente do mundo.

Desta forma, As "Meditações sobre Filosofia Primeira" começam com a famosa decisão de Descartes de submeter todas as suas crenças à dúvida. Ele argumenta que muitas de suas opiniões foram adquiridas sem uma base sólida e que, para construir um edifício seguro do conhecimento, era necessário derrubar todas as certezas anteriores e começar do zero. Esse processo de dúvida metódica é central para a filosofia cartesiana.

Alguns dias tive que encarar seriamente em mim mesmo a tarefa de desaprender todas as minhas crenças para reconstruí-las desde os fundamentos" (DESCARTES, 1996, p. 12).

Descartes utiliza a dúvida hiperbólica, onde ele questiona tudo que pode ser sujeito a qualquer mínima incerteza. Ele começa questionando a fiabilidade dos sentidos, pois estes muitas vezes nos enganam. Mesmo que os sentidos possam ser enganadores, Descartes reconhece que há momentos em que eles parecem oferecer uma percepção clara da realidade. No entanto, ele aponta que, mesmo nesses casos, é possível que estejamos sonhando. A ideia de que não há critérios seguros para distinguir entre a vigília e o sonho leva Descartes a concluir que todos os dados dos sentidos devem ser considerados incertos.

Tenho agora um princípio que, penso eu, pode ser estabelecido como uma regra geral: que tudo o que concebemos clara e distintamente é verdadeiro (DESCARTES, 1996, p. 35).

Descartes vai além ao considerar a possibilidade de um gênio maligno, um ser poderoso e enganador que pode manipular nossas percepções e pensamentos, fazendo-nos acreditar na realidade de um mundo ilusório. Esta hipótese extrema serve para intensificar a dúvida e levar ao colapso de todas as crenças sensoriais e matemáticas, criando um vácuo epistemológico onde apenas uma verdade indubitável pode emergir. É nesse contexto de dúvida total que Descartes encontra a primeira verdade absolutamente certa, "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo"). Este insight fundamental estabelece a existência do eu pensante como uma certeza indubitável.

Eu sou, eu existo — isso é certo; mas por quanto tempo? Por enquanto eu penso; pois poderia ocorrer que, se cessasse totalmente de pensar, cessaria ao mesmo tempo de ser (DESCARTES, 1996, p. 18).

Com a certeza do cogito, Descartes começa a reconstruir o conhecimento a partir desse fundamento inabalável. Ele argumenta que a essência do eu é o pensamento, e que a existência do eu pensante não depende do corpo físico, mas sim da mente. Essa distinção entre mente e corpo é um dos pilares do dualismo cartesiano, que separa a realidade em duas substâncias distintas: a *res cogitans* (coisa pensante) e a *res extensa* (coisa extensa).

De fato, eu sou, rigorosamente falando, apenas uma coisa que pensa, isto é, uma mente, ou um espírito, ou um intelecto, ou uma razão (DESCARTES, 1996, p. 19).

Para reconstruir o conhecimento, Descartes busca um fundamento seguro para as ciências. Ele considera a ideia de Deus como central para essa reconstrução. Nas meditações subsequentes, Descartes apresenta vários argumentos para a existência de Deus, argumentando que a ideia de um ser perfeito e infinito não poderia ter origem em um ser finito e imperfeito como ele próprio.

A existência de Deus é fundamental para Descartes porque garante a veracidade de nossas percepções claras e distintas. Ele argumenta que, sendo Deus um ser perfeito, não seria um enganador. Portanto, tudo aquilo que percebemos de maneira clara e distinta deve ser verdadeiro.

E assim, pela simples consciência de que existo e de que há em mim a ideia de um ser perfeito, isto é, de Deus, é demonstrado claramente que Deus também existe (DESCARTES, 1996, p. 30).

Esta regra da clareza e distinção torna-se o critério cartesiano para a verdade e a base para a reconstrução do conhecimento. Com a garantia da veracidade divina, Descartes procede à análise da natureza do corpo físico e da relação entre mente e corpo. Ele argumenta que, embora a mente e o corpo sejam substâncias distintas, elas interagem de maneira íntima. Essa interação é mediada pela glândula pineal, localizada no cérebro. A concepção cartesiana da relação mente-corpo foi pioneira e influenciou profundamente o desenvolvimento da filosofia da mente e das ciências cognitivas.

A influência das "Meditações sobre Filosofia Primeira" na epistemologia contemporânea é significativa. O método de dúvida metódica de Descartes estabeleceu um padrão para o ceticismo filosófico e a análise crítica das crenças. Filósofos como Immanuel Kant e Edmund Husserl foram profundamente influenciados pela abordagem cartesiana. Kant, em sua "Crítica da Razão Pura", desenvolve uma epistemologia transcendental que busca responder ao ceticismo radical de Descartes. Husserl, fundador da fenomenologia, adota a redução eidética como uma extensão do método de dúvida cartesiana, buscando desvelar as essências das experiências conscientes.

Além disso, a distinção cartesiana entre mente e corpo lançou as bases para debates contemporâneos sobre a natureza da consciência e a relação entre o mental e o físico. A questão do dualismo mente-corpo permanece central na filosofia da mente, com diversos filósofos e cientistas propondo teorias monistas, dualistas ou pluralistas para explicar a natureza da consciência. A obra de Descartes continua a ser uma referência essencial nesses debates, fornecendo um ponto de partida para discussões sobre a identidade pessoal, a natureza do eu e a ontologia da mente.

No campo da metafísica, as "Meditações" de Descartes proporcionaram uma nova perspectiva sobre a existência e a realidade. A distinção entre substâncias pensantes e extensas permitiu a Descartes elaborar uma ontologia dualista que influenciou subsequentemente o desenvolvimento da filosofia moderna. O conceito de substância, tal como formulado por Descartes, foi um ponto de partida crucial para filósofos como Spinoza e Leibniz, que ofereceram suas próprias interpretações

e críticas ao dualismo cartesiano.

Leibniz criticou o dualismo cartesiano através de sua teoria das mônadas. Em sua obra "Monadologia", Leibniz propõe que a realidade é composta de substâncias simples e indivisíveis chamadas mônadas. Diferente do dualismo de Descartes, as mônadas de Leibniz são unidades de percepção e não possuem extensão física.

Uma substância simples é aquela que não tem partes e, conseqüentemente, as mônadas são os verdadeiros átomos da natureza e, em uma palavra, os elementos das coisas (LEIBNIZ, 1983, p. 3).

Leibniz argumenta que cada mônada é uma entidade autônoma, refletindo o universo inteiro a partir de sua própria perspectiva, mas sem interação causal direta entre elas. Isso contrasta com o dualismo cartesiano, onde a mente e o corpo interagem causalmente através da glândula pineal. Leibniz rejeita essa interação causal direta, propondo em vez disso a harmonia pré-estabelecida, onde todas as mônadas operam em sincronização perfeita de acordo com um plano divino

Cada substância simples tem relações que expressam todas as outras, e é, portanto, uma perpetua viva espelho do universo (LEIBNIZ, 1983, p. 56).

Baruch Spinoza, por outro lado, criticou o dualismo cartesiano ao desenvolver sua filosofia do monismo substancial. Em sua obra "Ética", Spinoza argumenta que existe apenas uma substância, que ele identifica com Deus ou a Natureza (Deus sive Natura). Segundo Spinoza, a mente e o corpo não são substâncias separadas, mas sim dois atributos de uma única substância,

O pensamento e a extensão são atributos de uma única e mesma substância (SPINOZA, 1983, Parte II, Proposição 7).

Spinoza rejeita a distinção cartesiana entre res cogitans e res extensa, afirmando que mente e corpo são simplesmente dois aspectos da mesma realidade. Ele propõe que tudo no universo é parte de Deus, e que a mente humana é a ideia do corpo humano em Deus. Esse monismo eliminou o problema da interação mente-corpo que o dualismo cartesiano não conseguiu resolver satisfatoriamente.

O corpo humano é a coisa que expressa a essência da mente humana de maneira determinada, e Deus é a causa do corpo humano na medida em que ele consiste em extensão (SPINOZA, 1983, Parte II, Proposição 13).

Leibniz também criticou a noção cartesiana de que os corpos materiais são substancialmente diferentes das mentes pensantes. Em vez disso, ele argumentou que todas as substâncias possuem alguma forma de percepção ou representação interna, embora em graus diferentes de clareza e distinção. Esta visão permitiu a Leibniz desenvolver uma metafísica mais integrada, onde a diferença entre mente e corpo é uma questão de grau e não de tipo,

As almas seguem suas próprias leis, e os corpos também seguem as suas próprias leis, e ambos se correspondem em virtude da harmonia pré-estabelecida entre todas as substâncias (LEIBNIZ, 1983, p.78).

As críticas de Leibniz e Spinoza ao dualismo cartesiano não apenas contestaram a visão de Descartes, mas também influenciaram significativamente o desenvolvimento da filosofia moderna. A harmonia pré-estabelecida de Leibniz e o monismo substancial de Spinoza ofereceram alternativas que procuraram resolver os problemas e paradoxos do dualismo cartesiano. Ambos os filósofos contribuíram para uma compreensão mais holística e integrada da realidade, que continua a influenciar debates contemporâneos na filosofia da mente e na metafísica.

Não obstante, as meditações de Descartes também têm implicações práticas para a formação do conhecimento e a metodologia científica. O método cartesiano de análise e síntese, que envolve a decomposição de problemas complexos em partes menores e a reconstrução a partir de princípios claros e distintos, tornou-se uma abordagem padrão na investigação científica. Descartes argumenta que o uso da razão e da análise rigorosa é essencial para o progresso das ciências:

Pois quando, ao invés de ser oprimida por muitas e várias leis, a razão é conduzida por algumas poucas regras simples e essenciais, a verdade torna-se fácil de ser percebida (DESCARTES, 1996, p. 44).

Além disso, a influência das meditações de Descartes se estende ao campo da ética. Embora não seja um tratado ético, a busca cartesiana pela certeza e a importância atribuída à clareza e distinção nas percepções influenciaram subsequentemente pensadores como Kant na formulação de suas teorias morais. Kant, em sua ética deontológica, ecoa a ênfase cartesiana na razão como um guia para a ação moral, argumentando que a moralidade deve ser baseada em princípios racionais universais.

A filosofia cartesiana também provocou críticas e debates significativos. Filósofos empiristas como John Locke e David Hume criticaram a confiança de Descartes na razão e na introspecção, defendendo que todo conhecimento deriva da experiência sensorial. Hume, em particular, argumentou que a certeza cartesiana é inalcançável e que nossas crenças são fundamentadas em hábitos e associações, não em evidências racionais indubitáveis. A resposta empirista ao racionalismo.

Desta forma, há de se considerar que a famosa máxima "Cogito, ergo sum" ("Penso, logo existo"), elencada anteriormente, resume a conclusão de Descartes após sua aplicação da dúvida metódica. Este princípio fundamental estabelece o pensamento racional como a base da existência e do conhecimento. Na educação, isso se traduz na ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade dos alunos de raciocinar de forma clara e lógica. Descartes acreditava que, ao ensinar os estudantes a pensar por si mesmos, a educação poderia libertá-los de preconceitos e erros.

Resolvi fingir que todas as coisas que alguma vez haviam entrado na minha mente não eram mais verdadeiras do que as ilusões dos meus sonhos (DESCARTES, 1996, p. 12).

Descartes também fez contribuições significativas para a matemática e as ciências, áreas que ele via como modelos de conhecimento claro e distinto. Sua invenção da geometria analítica, que combina álgebra e geometria, exemplifica sua abordagem inovadora para resolver problemas complexos. Essa integração de diferentes disciplinas é refletida na educação moderna, onde a interdisciplinaridade é valorizada como uma maneira de proporcionar aos alunos uma compreensão mais completa e integrada do conhecimento.

A influência de Descartes na educação estendeu-se ao longo dos séculos, especialmente durante o Iluminismo, quando suas ideias sobre racionalidade e método científico foram amplamente adotadas. Os pensadores iluministas, como John Locke e Voltaire, foram influenciados pelas concepções cartesianas de conhecimento e educação. Eles promoveram a ideia de que a educação deve ser baseada na razão e na evidência, em vez de na autoridade e na tradição. Essa ênfase na razão e no pensamento crítico continua a ser um princípio fundamental da educação contemporânea.

No século XX, as ideias de Descartes encontraram ressonância nas teorias educacionais de

filósofos como Jean Piaget e Paulo Freire. Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, enfatizou a importância de permitir que as crianças construam seu próprio conhecimento através da exploração e da experimentação, um conceito que ecoa a ênfase cartesiana na dúvida metódica e no pensamento crítico. Paulo Freire, por sua vez, destacou a importância da consciência crítica e da educação como um meio de libertação, refletindo a crença de Descartes na capacidade do raciocínio humano de superar a ignorância e a opressão.

A relevância das ideias de Descartes na educação contemporânea pode ser vista em várias práticas pedagógicas modernas. A abordagem centrada no aluno, que valoriza o pensamento crítico e a aprendizagem ativa, está alinhada com os princípios cartesianos. Programas educativos que incentivam a resolução de problemas, o pensamento interdisciplinar e a investigação científica são exemplos de como as ideias de Descartes continuam a influenciar a educação hoje. Além disso, a ênfase na alfabetização digital e no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico no contexto da informação abundante reflete a importância contínua do método cartesiano de dúvida e análise crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

René Descartes deixou um legado duradouro na filosofia e na educação. Suas ideias sobre a importância da racionalidade, da dúvida metódica e do pensamento crítico oferecem uma base sólida para práticas pedagógicas que visam não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e crítica. As concepções cartesianas continuam a ser relevantes e inspiradoras, especialmente na promoção de uma educação que valorize a razão, a autonomia e a busca pela verdade. Destaca-se a profundidade e a aplicabilidade dessas ideias, incentivando uma reflexão contínua sobre a importância de uma educação racional e crítica.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

LEIBNIZ, G. W. **Monadologia**. Trad. A. O. Guimarães. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LOCKE, J. **Some Thoughts Concerning Education**. Oxford: Clarendon Press, 1989.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1983.

VOLTARE, F. A. **Letters on England**. Trad. Leonard Tancock. Harmondsworth: Penguin Books, 1980.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO

INCLUSIVE EDUCATION AND LITERACY



ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade SÃO PAULO (2010); Especialista em PSICOPEDAGOGIA pela UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (2012); Professora de Fundamental I e Educação Básica no CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

A educação inclusiva é um conceito fundamental que visa garantir o acesso e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, em um ambiente escolar diversificado e acolhedor. Dentro desse contexto, a alfabetização e o letramento desempenham um papel crucial, pois são habilidades fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal de todos os alunos. A alfabetização refere-se à capacidade de ler e escrever, enquanto o letramento envolve a compreensão e o uso eficaz da leitura e da escrita em contextos variados. Para garantir uma educação inclusiva, é essencial que as práticas de alfabetização e letramento sejam adaptadas para atender às necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais. Isso pode envolver a implementação de métodos de ensino diferenciados, o uso de recursos adaptados, a disponibilidade de apoio individualizado e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em alfabetização e letramento, as escolas estão capacitando cada aluno a desenvolver as habilidades essenciais para se tornarem membros ativos e participativos de uma sociedade inclusiva e diversificada.

PALAVRAS-CHAVE: Capacidade; Construção; Desenvolvimento; Aprendizado; Conhecimento.

ABSTRACT

Inclusive education is a fundamental concept that aims to guarantee access and full participation for all students, regardless of their individual differences, in a diverse and welcoming school environment. Within this context, literacy and literacy play a crucial role, as they are fundamental skills for the academic, social and personal development of all students. Literacy refers to the ability to read and write, while literacy involves understanding and using reading and writing effectively in a variety of contexts. To ensure inclusive education, it is essential that literacy and literacy practices are adapted to meet the individual needs of all students, including those with disabilities, learning difficulties or other special needs. This can involve the implementation of differentiated teaching methods, the use of adapted resources, the availability of individualized support and the promotion of an inclusive and respectful learning environment. By ensuring that all students have access to quality literacy education, schools are enabling each student to develop the essential skills to become active and participatory members of an inclusive and diverse society.

KEYWORDS: Capacity; Construction; Development; Learning; Knowledge.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa um marco significativo no campo educacional, estabelecendo o princípio fundamental de que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, têm o direito de receber uma educação de qualidade em um ambiente escolar que os acolha e os apoie plenamente. Dentro desse contexto, a Alfabetização e o Letramento desempenham um papel crucial, pois são pilares essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento social, emocional e pessoal de todos os alunos.

A Alfabetização refere-se à habilidade de ler e escrever, enquanto o Letramento vai além, envolvendo a compreensão e o uso eficaz da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Em uma perspectiva inclusiva, é fundamental reconhecer que cada aluno é único e pode apresentar uma variedade de necessidades, habilidades e estilos de aprendizagem. Portanto, as práticas de Alfabetização e Letramento devem ser flexíveis e adaptáveis, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira significativa e individualizada.

[...] para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras [...] adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente. (SOARES, 2016, p. 188).

Ao promover uma abordagem inclusiva à Alfabetização e ao Letramento, as escolas não apenas capacitam os alunos a dominarem habilidades básicas de comunicação, mas também os equipam com as ferramentas necessárias para se tornarem participantes ativos e engajados em suas comunidades. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também o cultivo de uma compreensão crítica e reflexiva do mundo ao seu redor, capacitando-

os a se tornarem cidadãos informados, responsáveis e capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

“(…) Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma se constrói, como conhecimento humano.” (Smolka, 1988, p.45).

Portanto, a Alfabetização e o Letramento em um contexto de Educação Inclusiva não se limitam apenas ao domínio das habilidades básicas de comunicação, mas também abrangem a promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesta introdução, exploraremos mais profundamente o impacto da Alfabetização e do Letramento dentro do paradigma da Educação Inclusiva, destacando suas implicações, desafios e oportunidades para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, DESAFIOS DIÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A integração dos princípios da Educação Inclusiva com o processo de Alfabetização e Letramento na educação básica apresenta uma série de desafios diários que requerem atenção e ação por parte de educadores, gestores escolares e demais envolvidos no processo educacional.

Um dos principais desafios está na necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizado em leitura e escrita. Isso significa adotar estratégias pedagógicas diversificadas, que atendam às necessidades específicas de cada aluno, seja ele um aluno com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou pertencente a grupos minoritários.

Outro desafio importante é promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam seguros, respeitados e valorizados. Isso requer a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e combata atitudes discriminatórias ou excludentes. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois devem estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e para promover o respeito mútuo entre os alunos.

Também é importante garantir o acesso a materiais didáticos e recursos adequados para todos os alunos. Isso inclui não apenas livros e materiais impressos, mas também recursos tecnológicos e adaptativos que possam atender às necessidades específicas de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Pois, é importante destacar a importância da formação continuada dos professores em relação à Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento. Os educadores precisam estar atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas para atender à diversidade de alunos em suas salas de aula, bem como sobre as estratégias eficazes de ensino da leitura e escrita.

Assim, os desafios diários na integração da Educação Inclusiva com a Alfabetização e

Letramento na educação básica exigem um compromisso contínuo com a equidade, a diversidade e a qualidade do ensino. Somente através de esforços colaborativos e sistemáticos será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades necessárias para desenvolver todo o seu potencial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, DESAFIOS NA FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES

A integração dos princípios da Educação Inclusiva com o processo de Alfabetização e Letramento na educação apresenta uma série de desafios na formação e capacitação dos professores, coordenadores e gestores educacionais. Esses desafios são fundamentais para garantir que todos os profissionais envolvidos no processo educacional estejam adequadamente preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover uma educação de qualidade para todos.

Um dos principais desafios é a necessidade de oferecer uma formação inicial e continuada abrangente e de qualidade em Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento para todos os professores. Muitos profissionais da educação podem não ter recebido uma preparação adequada durante sua formação inicial para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula ou para implementar estratégias eficazes de alfabetização e letramento.

Quanto às propostas de formação de educadores para a perspectiva da inclusão, existem vários estudos na literatura analisando o que seria razoável e sensato exigir no nível da formação inicial. De modo geral, há uma tendência para se manter os dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria a do professor especializado e do professor para o ensino comum, mas buscando-se uma maior integração entre os dois cursos, além de uma perspectiva de formar para atuação colaborativa entre os dois profissionais dentro da própria escola (MENDES, 2010, p. 45).

É essencial oferecer programas de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo que abordem especificamente os desafios relacionados à Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento. Isso pode incluir cursos, workshops, seminários e outras atividades de aprendizado que permitam aos educadores adquirirem novos conhecimentos, habilidades e competências para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Outro desafio é garantir que os coordenadores e gestores educacionais estejam igualmente preparados para apoiar e orientar os professores na implementação de práticas inclusivas e eficazes de alfabetização e letramento. Isso requer uma compreensão sólida dos princípios da Educação Inclusiva e da importância da Alfabetização e Letramento para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Os gestores educacionais também enfrentam desafios relacionados à organização e gestão dos recursos disponíveis para apoiar a Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento nas escolas. Isso pode incluir a alocação de recursos financeiros, materiais e humanos adequados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades necessárias para desenvolver todo o seu potencial.

No entanto, os desafios na formação e capacitação dos professores, coordenadores e gestores em relação à integração da Educação Inclusiva com a Alfabetização e Letramento são complexos e exigem um compromisso contínuo com a equidade, a qualidade e a inclusão na educação. Somente através de esforços colaborativos e sistemáticos será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades necessárias para alcançar o sucesso acadêmico e pessoal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, DESAFIOS PARA AS FAMÍLIAS E SOCIEDADE

A integração dos princípios da Educação Inclusiva com o processo de Alfabetização e Letramento apresenta uma série de desafios significativos para as famílias e a sociedade em geral. Esses desafios refletem a necessidade de uma mudança de mentalidade e de uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e da educação de qualidade para todos os membros da sociedade.

Um dos principais desafios enfrentados pelas famílias é o acesso equitativo à educação inclusiva e de qualidade para seus filhos. Muitas famílias podem enfrentar barreiras de acesso devido à falta de recursos financeiros, à falta de infraestrutura adequada nas escolas ou à falta de suporte e orientação adequados por parte das autoridades educacionais.

As famílias também podem enfrentar desafios relacionados à falta de conhecimento sobre os princípios da Educação Inclusiva e à importância da Alfabetização e Letramento para o sucesso acadêmico e pessoal de seus filhos. Isso pode levar a uma falta de apoio e envolvimento parental no processo educacional, o que pode impactar negativamente o progresso e o desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, a sociedade como um todo também enfrenta desafios relacionados à promoção da inclusão e da equidade na educação. Isso inclui a necessidade de combater atitudes discriminatórias e estereotipadas em relação às pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, e promover uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diversidade.

A sociedade também precisa garantir que haja recursos adequados e investimentos suficientes na área da educação para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias individuais.

Os desafios para as famílias e a sociedade em relação à integração da Educação Inclusiva com a Alfabetização e Letramento são significativos e exigem um compromisso coletivo com a equidade, a inclusão e a qualidade na educação. Somente através de esforços colaborativos e sistemáticos será possível garantir que todas as crianças tenham acesso às oportunidades educacionais necessárias para alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para a sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, DESAFIOS PARA BÊBES, CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA ADAPATAÇÃO DE TODO O PROCESSO DE ENSINO

A integração dos princípios da Educação Inclusiva com o processo de Alfabetização e Letramento apresenta desafios específicos para bebês, crianças e adolescentes, pois cada fase do desenvolvimento traz suas próprias necessidades e características individuais.

Para bebês, o desafio reside em proporcionar um ambiente estimulante que promova o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas desde os primeiros meses de vida. Isso envolve garantir interações significativas com os cuidadores, exposição a estímulos visuais e auditivos e oportunidades para explorar o ambiente de maneira segura e estimulante.

Para crianças em idade pré-escolar e escolar, o desafio está em criar um ambiente de aprendizado inclusivo que reconheça e valorize a diversidade de experiências, habilidades e estilos de aprendizagem. Isso requer a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, bem como a promoção de uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova a aceitação mútua.

É importante garantir que todas as crianças tenham acesso a materiais didáticos e recursos adequados para apoiar seu processo de alfabetização e letramento. Isso pode incluir materiais adaptados para alunos com deficiência, tecnologias assistivas e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e modalidades.

Para adolescentes, o desafio está em promover uma transição bem-sucedida para o ensino médio e além, garantindo que eles tenham as habilidades de alfabetização e letramento necessárias para o sucesso acadêmico e pessoal. Isso pode envolver a oferta de programas de apoio e tutoria, oportunidades de aprendizado prático e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Os desafios para bebês, crianças e adolescentes na integração da Educação Inclusiva com a Alfabetização e Letramento exigem uma abordagem holística e centrada no aluno. Somente através de esforços colaborativos entre educadores, famílias e comunidades será possível garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educacionais necessárias para alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os desafios diários apresentados pela integração dos princípios da Educação Inclusiva com o processo de Alfabetização e Letramento na educação básica, é evidente a complexidade e a importância desse contexto educacional. Educadores, gestores escolares, famílias e a sociedade como um todo enfrentam uma série de obstáculos que demandam comprometimento, colaboração e ação contínua para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades necessárias para alcançar seu pleno potencial.

É crucial reconhecer a necessidade de adotar estratégias pedagógicas diversificadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, seja ele um aluno com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou pertencente a grupos minoritários. Isso requer um investimento em formação continuada dos professores, capacitando-os a lidar com a diversidade em sala de aula e a promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

É fundamental promover o acesso equitativo a materiais didáticos e recursos adequados, garantindo que todos os alunos tenham as ferramentas necessárias para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Isso inclui não apenas livros e materiais impressos, mas também recursos tecnológicos e adaptativos que possam atender às necessidades específicas de cada aluno.

Outro ponto relevante é o papel das famílias no processo educacional. É essencial oferecer suporte e orientação às famílias, garantindo que elas compreendam os princípios da Educação Inclusiva e reconheçam a importância da Alfabetização e Letramento para o sucesso acadêmico e pessoal de seus filhos. Isso pode envolver a realização de workshops e atividades de conscientização, bem como o estabelecimento de parcerias eficazes entre escola e família.

Contudo, a sociedade como um todo enfrenta o desafio de promover uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diversidade. Isso requer o combate a atitudes discriminatórias e estereotipadas, bem como o investimento em recursos e políticas públicas que garantam a igualdade de acesso à educação para todos os membros da comunidade.

Os desafios diários na integração da Educação Inclusiva com a Alfabetização e Letramento na educação básica exigem um esforço conjunto e coordenado de todos os envolvidos no processo educacional. Somente através de uma abordagem colaborativa e comprometida será possível superar esses desafios e construir um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRITO, D. A. **Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2014.

ALMEIDA, M. E. C. **Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília/DF, 5 abril 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** 2015. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. **Censo da Educação Básica perguntas frequentes.** 2020. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2022.

MANZINI, E. J. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2011. v. 2, p. 45-63.

MENDES, E. C. C. S. **Provinha Brasil – Instrumento Avaliativo de Leitura: análise à luz da abordagem cognitiva de leitura e seus resultados.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO -PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. Atas... Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 4.192 -4.206.

SMOLKA, ANA LUIZA BUSTAMANTE. **A Criança na Fase Inicial da Escrita. A Alfabetização Como Processo Discursivo.** São Paulo. Editora Cortez, 1988.

ARTE E A INFÂNCIA CONEXÃO DIRETA COM O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO

ART AND CHILDHOOD DIRECT CONNECTION WITH THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION



ANGÉLICA FORTUNATO

Graduação em Pedagogia com Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007).

RESUMO

É fato que cada indivíduo tem uma forma pessoal e única de ver o mundo que o cerca, de sentir-se tocado por ele e o artista não é diferente porque ele proporciona um modo bastante singular em relação a sua visão da realidade em um processo devolutivo por meio de suas obras. Nesse processo, ele compartilha sentimentos, emoções, sensações e as mais diversas ideias e concepções que estão continuamente dialogando com todos os elementos da natureza e do mundo, de uma forma geral, produzindo informações que são captadas pelos sentidos da pessoa e pela sensibilidade que as faz compreender os fatos como eles acontecem. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância; Arte.

ABSTRACT

It's a fact that each individual has a personal and unique way of seeing the world around them, of feeling touched by it, and the artist is no different because they provide a very unique way of looking at reality in a process of giving back through their work. In this process, he shares feelings, emotions,

sensations and the most diverse ideas and conceptions that are continually dialoguing with all the elements of nature and the world in general, producing information that is captured by the person's senses and the sensitivity that makes them understand the facts as they happen. The work presented here is based on reading and reflecting on the bibliography on the subject.

KEYWORDS: Education; Childhood; Art.

INTRODUÇÃO

Quando representamos algo, sempre fazemos algum tipo de recorte, isto é, selecionamos alguns elementos aos quais damos ênfase, enquanto outros ignoramos por exclusão. Mesmo numa obra acadêmica, cuidadosamente naturalista, haverá sempre o ângulo do artista, a escolha das cores, da forma de registro – através de linhas ou massas (MARTINS, 1998, p. 24 - 25).

É fato que cada indivíduo tem uma forma pessoal e única de ver o mundo que o cerca, de sentir-se tocado por ele e o artista não é diferente porque ele proporciona um modo bastante singular em relação a sua visão da realidade em um processo devolutivo por meio de suas obras.

Nesse processo, ele compartilha sentimentos, emoções, sensações e as mais diversas ideias e concepções que estão continuamente dialogando com todos os elementos da natureza e do mundo, de uma forma geral, produzindo informações que são captadas pelos sentidos da pessoa e pela sensibilidade que as faz compreender os fatos como eles acontecem.

É por essa razão, que quando se aprecia uma obra de Arte, o indivíduo assume a condição de conhecer de outras histórias, de outras visões, do que está retratado de outros tempos e culturas, simultaneamente ao que o indivíduo também irá se sentir tocado por elas e promover a transformação em relação ao que aprende, pensa e sente por seus semelhantes.

Ademais, em se tratando de tal percepção do mundo, é de conhecimento geral, entretanto, que não implica tão somente numa mera representação fidedigna de um contexto, de um período ou mesmo de uma determinada cultura, mas um recorte do que inquieta o artista que se encontra justamente imerso nesse contexto anteriormente mencionado.

DESENVOLVIMENTO

Na atuação do professor instigando a imaginação, trabalhando a subjetividade e desenvolvendo a leitura de imagens partindo do pensamento crítico em relação ao que está sendo visto. A infância caracteriza-se por envolver a criança em um mundo de imagens, se faz necessário e muito interessante incentivar um olhar curioso, sensível, para que a criança consiga assimilar aquilo que lhe é transmitido, segundo Buoro (2002, p. 34).

Nota-se então, que essa definição trata sobre uma decisão e uma escolha. Quando a pessoa se sente sensibilizada por alguma coisa, ela trata de selecioná-la ou não, transformando e materializando

na forma de uma obra tais sentimentos.

Além desse recorte mencionado, existe uma premente preocupação estética sob a maneira como deve ser apresentada essa expressão, onde seu criador além da linguagem artística que lhe parece mais agradável, opta pelos materiais, cores, formas e dimensão na concepção de sua obra.

Nesse sentido é importante que a criança invista no segmento das linguagens expressivas, principalmente as que dizem respeito às emoções, ensejando uma nova definição sob o ponto de vista que possibilita a sua expressão estimulando a imaginação e a criança – nesse contexto os elementos da natureza podem exercer uma função muito importante porque a criança se identifica com eles (HARA; PINTO, 2009).

“A arte, enquanto processo criador é o elo que faz o ser humano ligar-se à vida” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 67). A arte é um meio para desenvolver e conhecer nossa capacidade criativa, pois é fundamental para vida humana. “A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência [...] (2009, p.22)”. Então conseqüentemente as experiências vividas devem promover um diálogo melhor sobre o processo que alimenta a imaginação.

Para Ferraz e Fusari (1999, p. 60) é necessário:

Em primeiro lugar, entender que a atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens ideias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade. (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 60)

O processo que alimenta e estimula a imaginação pode abranger etapas longas no decorrer da vida de uma pessoa. “Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa” (Idem, 2009, p.35). E, não é de uma hora para outra que percebemos como a imaginação se desenvolve, mas sim necessitamos de estudos, pesquisas que busquem dialogar sobre como os processos de criatividade desde a infância podem ser potencializados.

A imaginação infantil é um tema de extrema relevância, é preciso refletir sobre a necessidade de estimular o seu uso nas atividades do dia a dia.

Ao realizar uma observação da natureza, é possível encontrar as mais diversas fontes de vida e que são imprescindíveis para a própria continuidade da espécie humana. Elementos como o ar, a água, vitaminas necessárias ao funcionamento satisfatório do organismo e que estão disponíveis em alimentos, inclusive o próprio sol que ilumina a todos (sendo importante fonte de vitamina D para o organismo).



Fonte: <https://luosapedagogia.blogspot.com/2012/04/importancia-da-arte-na-educacao.html>. Acesso 10 jun. 2024.

Isso faz chegar à conclusão de que toda e qualquer matéria-prima dedicada a manutenção da vida na terra provém da natureza. O ser humano é absolutamente dependente de tal magnificência sendo um aspecto fundamental para sua necessidade (GIRARDELLO, 2011).



Fonte: <https://innovaeducacao.com.br/o-papel-das-artes-na-educacao-infantil-desenvolvendo-criatividade-e-habilidades/>. Acesso 10 jun. 2024.

No âmbito escolar, indaga-se que espaço a natureza ocupa necessariamente na vida das crianças? Conta-se com uma série de políticas preservacionistas do meio ambiente, mas então porque pais, responsáveis e filhos não conseguem usufruir de forma mais frequente aquilo que defendem no contexto educacional?

A natureza é algo que não deve tão somente ser preservada, mas é importante que se viva sua presença no dia a dia das pessoas, principalmente as crianças e isso tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Uma vez que se trata uma forma de despertar a curiosidade, sendo fonte de muitas e riquíssimas descobertas, sem contar o que já foi exaustivamente tratado por especialistas como se vê na mídia e nos demais meios de comunicação, a observação da natureza e o desenvolvimento de um olhar artístico, sensível e de imaginação em relação a ela, é algo extremamente gratificante

e importante para a formação do aluno (BUORO, 2002).

A partir do momento que a criança está em contato direto com a natureza seus sentidos são aguçados de maneira simultânea. No instante em que se ouve o cantar de um pássaro, os olhos buscam interpretar as cores, suas formas e a maneira como ele se movimenta igual a tudo que se encontra ao seu redor, o odor que é percebido pelo nariz e a degustação que traz importantes informações ao apreciar uma fruta, por exemplo, através do paladar.



Fonte: <https://leiturinha.com.br/blog/o-brincar-como-as-criancas-constroem-a-realidade-atraves-da-imaginacao/>. Acesso 10 jun. 2024.

Determinadas atividades especificamente, são produzidas regularmente ao ar livre e por isso contribuem para solucionar problemas que se encontram cada vez mais atuantes na infância nos dias de hoje, a exemplo da obesidade, da falta de atenção, de problemas de concentração etc.

Quando se observa alguma coisa de maneira criteriosa, a exemplo de perceber um determinado comportamento do inseto ou mesmo o desenvolvimento de um vegetal, a criança conta com sua atenção totalmente motivada, elevando assim, sua capacidade de focar em relação a alguma questão ou acontecimento que esteja se sucedendo.

O contato direto com a natureza coloca a criança em uma situação de grandes possibilidades. Por mais profícua que seja a imaginação, é algo de extremo valor, imensurável, literalmente.

A natureza é uma forma de ampliar os horizontes e a visão de mundo da criança, estabelecendo um importante desafio para que ela saia da comodidade e de aparelhos eletrônicos, evidenciando um mundo que deve ser admirado e vislumbrando com essa fonte fundamental de vida (HARA; PINTO, 2009).

Em se tratando de locais que não é possível levar os alunos, uma alternativa interessante para trabalhar o conteúdo pretendido com os alunos, poderia ser a produção fotográfica (GIRARDELLO, 2011).

Dessa forma, uma visita à natureza que existe em parques e outros locais onde é possível fazer o registro fotográfico dos animais e plantas para depois levar para sala de aula é algo muito interessante de ser trabalhado pelos alunos.

Fazendo uso de fotos impressas, cuja dimensão seja de aproximadamente 20 x 25, é possível fazer um trabalho artístico em sala de aula onde os alunos inicialmente realizam a observação das imagens e depois a professora cria um momento de diálogo sobre o lugar onde as plantas estão, o que é possível observar de detalhes comuns entre elas, de que forma acontece seu desenvolvimento, fazer imitações com os braços e as mãos, simulando a movimentação espiral delas etc.

É possível também os alunos ou desenharem ou realizarem atividades manuais com cola, papel, barbante e lápis de cor, desenvolvendo trabalhos com flores. Depois, faz-se o tingimento dela com cores primárias para que os alunos se familiarizem com as cores e suas combinações de tonalidades (GIRARDELLO, 2009).

Ainda trabalhando elementos da natureza em Artes, as crianças podem recolher galhos ou cascas de uma árvore na própria escola para depois colar em um palito de churrasco que irá sustentar uma flor confeccionada em lã de cores primárias.

São trabalhos que partem das perguntas e não necessariamente do conhecimento, é também da experiência que as crianças demonstram e o professor poderá realizar uma intervenção muito prazerosa, explorando elementos da natureza em Artes Visuais, fotografia e leitura do mundo.

É uma atividade que abrange o apreciar em conjunto com a contextualização da realidade dos alunos, tornando concreto por meio da realização o aprendizado, englobando três eixos fundamentais apontados onde se realiza a articulação das “dimensões de leitura das produções do campo da Arte, sua produção e contextualização” (COUTINHO, 2009, p. 179).

O uso de fotos é um recurso pedagógico muito interessante e que desperta a curiosidade das crianças, que poderão inclusive demonstrar todo seu potencial na elaboração de uma narrativa visual, analisando o mundo a partir de sua visão, constituindo-se importante meio no processo de ensino e aprendizagem.

Isso se explica pelo fato de que a partir do momento que a criança lança seu olhar sobre a fotografia, observando elementos da natureza como as flores, ele se depara com um recorte da realidade, não necessariamente um todo de um ambiente, mas uma parcela que pode ser útil no diálogo e na reflexão a respeito da própria realidade.

Por fim, tanto a fotografia quanto a Arte constituem duas vias pelas quais é possível apresentar o mundo para as crianças, possibilitando encontros sensíveis que irão fomentar o conhecimento e a imaginação dando importante contribuição no ensino de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte exerce um papel muito importante na formação de qualquer criança e por isso a familiaridade com conceitos artísticos e lúdicos é muito importante, principalmente no âmbito da educação infantil.

É importante que a criança tome gosto pelas tonalidades, pelo uso de tintas, de mesclar

cores, transformando-as em novas tonalidades e dessa forma deixar a sua imaginação solta e fluir a criatividade.

Esse processo de descoberta e aprendizado torna-se ainda mais prazeroso quando se associa os aspectos fundamentais da Arte com elementos da natureza o que implica numa quantidade infinita de possibilidades que podem ser trabalhadas.

O contato com os elementos da natureza, a observação de plantas, animais e paisagens desperta na criança o sentimento de que ela é parte desse contexto e principalmente, revela a intimidade existente entre a criança (enquanto ser humano) e o mundo que a envolve despertando-a para sua beleza e para a necessidade de preservar tão rico patrimônio artístico e vital.

O trabalho com Artes utilizando-se de elementos da natureza, além de ser um conceito lúdico em sua essência é um processo artístico de criação onde a criança desenvolve atividades contando com os recursos naturais disponíveis, valorizando cada coisa que ela usa desde um simples pedacinho de madeira até o vislumbrar de uma paisagem belíssima a partir de uma fotografia.

Atualmente é importante que o conhecimento não seja proporcionado isoladamente, segundo preceitua os objetivos da BNCC o estudo de Artes deve relacionar-se com outras disciplinas e por isso, o ensino de Artes utilizando-se de elementos da natureza trabalha diversos aspectos onde a geografia, a biologia, a linguagem e comunicação estarão intimamente relacionadas com o despertar da sensibilidade, do senso estético e principalmente a destreza na motricidade que é bastante utilizada a partir da realização de uma série de trabalhos artísticos, fluindo na criatividade e não expressividade da criança.

Por meio dos elementos da natureza é possível dar um novo sentido para o ensino de Artes onde recursos que estão disponíveis muitas vezes gratuitamente na natureza podem ser usados como fonte inspiradora ou matéria-prima de produções artísticas que os alunos realizam.

No instante em que ocorre o estímulo ou motivação da criança para que ela manipule elementos da natureza ou materiais diversos, muitos deles provenientes do meio natural, ou ainda, como já dito anteriormente, através da experimentação de cores, sons, brincadeiras com padrões de desenhos ela realizará a descoberta de uma nova realidade, um ponto de vista diferente para interpretar o mundo que a envolve.

O professor tem uma atuação determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, atuando em sua mediação do aluno e do conhecimento, não impondo limites ou mesmo adotando um posicionamento parcial no sentido de que o aluno deve ser livre para manifestar suas expressões e sentimentos artísticos.

O trabalho com Artes promove o estímulo de inúmeros aspectos formativos do ser humano de ordem cognitiva, emocional, sensitiva, motora entre diversas outras, além da socialização e uma interação muito prazerosa de conhecimento e descoberta com seus colegas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional – (tradução e notas J. B. Damasco Penna) – 4ª ed.** - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

CORNELL, J. **Vivências com a Natureza 1**. São Paulo, Editora Aquariana, 2005.

_____. **Vivências com a Natureza 2**. São Paulo, Editora Aquariana, 2007.

CORREA, L. S.; BENTO, R. M. de L. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. UNIJIPA. Paraná. 2012. Disponível em: . Acessado em 03/04/2020.

CUNHA, S. R. V. da (Org.); LINO, D. L. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG. Vol1. N4. 2004.

FRANGE, L. B. P. **Porque se esconde a violeta**. São Paulo: GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Proposições, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

HARA, P. F. M; PINTO, V.P.S. **Educação Ambiental e natureza nos espaços de Educação Infantil**. Grupo Espaço Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG: 2009. PDF. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc01_2.pdf. Acesso 01 jun. 2024.

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo Artes com a Natureza**. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINS, M. C. PICOSQUE, G. GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

_____. **A Natureza como educadora – transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Editora Aquariana, 2013.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4.ed. Cortez, São Paulo, 2000.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada: da Pré-História ao Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia.** Tradução de João Pedro Fróis. 1ª ed. Portugal, Lisboa: Dinalivro, 2012. PDF.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HISTORICAL PERSPECTIVES ON PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



BIANCA RIBEIRO VALENTIM KUHNE

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo (2018), Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Fatece(2015); graduada em pedagogia em Universidade Uniban (1999); Licenciada em magistério em Cefam(1996). Email: bianca.nicolas@yahoo.com.br.

RESUMO

Este artigo analisa o legado histórico e as transformações no ensino lúdico ao longo da história da educação. Desde as civilizações antigas até as abordagens pedagógicas contemporâneas, o jogo e o brincar têm desempenhado papéis significativos no processo de ensino e aprendizagem. Com base em uma revisão bibliográfica, destacamos as contribuições de filósofos, educadores e teóricos da educação para a compreensão do papel do jogo na formação integral dos indivíduos. Além disso, discutimos as implicações do ensino lúdico para a prática educacional atual, destacando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino lúdico; Educação; Jogo; Brincar; Transformações.

ABSTRACT

This article analyzes the historical legacy and transformations in playful teaching throughout the history of education. From ancient civilizations to contemporary pedagogical approaches, play and games have played significant roles in the teaching and learning process. Based on a literature review, we highlight the contributions of philosophers, educators and educational theorists to understanding the

role of play in the integral formation of individuals. In addition, we discuss the implications of playful teaching for current educational practice, highlighting its importance for students' cognitive, social and emotional development

KEYWORDS: Playful teaching; Education; Game; Play; Transformations.

INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação é um tema que desperta o interesse de educadores, pesquisadores e profissionais da área há décadas. O jogo e o brincar têm sido reconhecidos como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Ao longo da história, diferentes abordagens e concepções sobre a ludicidade na educação têm sido formuladas e debatidas, refletindo as transformações sociais, culturais e educacionais ocorridas ao longo do tempo.

Desde os primórdios da civilização, o jogo e o brincar têm desempenhado papéis significativos na formação e socialização das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Civilizações antigas como a Grécia e Roma reconheciam a importância do jogo como uma atividade que promovia a integração social, a criatividade e o desenvolvimento moral dos jovens. Filósofos como Platão e Aristóteles destacaram o valor educativo do jogo, defendendo sua inclusão nos processos de formação das crianças e dos jovens.

Durante a Idade Média, o jogo assumiu novas conotações, sendo muitas vezes associado à prática religiosa e ao treinamento militar. Os torneios de justa e os jogos de tabuleiro eram utilizados como ferramentas de ensino e aprendizagem nos mosteiros e nas cortes reais, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades estratégicas e cognitivas dos participantes. Além disso, o teatro e as festividades populares desempenhavam um papel importante na transmissão de valores culturais e na celebração da comunidade, proporcionando momentos de lazer e entretenimento para pessoas de todas as idades.

Com o surgimento da escola moderna, no século XIX, o jogo e o brincar foram gradualmente relegados a um segundo plano, à medida que se consolidava uma visão mais disciplinar e academicista da educação. No entanto, movimentos pedagógicos como a Escola Nova e a Pedagogia Waldorf trouxeram propostas inovadoras que valorizavam a experiência lúdica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Educadores como Maria Montessori e Friedrich Fröbel desenvolveram métodos educacionais baseados no princípio do aprender fazendo, enfatizando a importância do jogo simbólico e da experimentação na construção do conhecimento.

No século XX, com o avanço da psicologia e da pedagogia, o ensino lúdico ganhou ainda mais destaque, influenciando teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget em suas concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Segundo Vygotsky, o jogo simbólico desempenha um papel crucial na formação de conceitos e na internalização de regras sociais, enquanto Piaget destacou a importância da brincadeira como um meio de exploração e descoberta do mundo.

Atualmente, o ensino lúdico continua a evoluir, incorporando novas tecnologias e abordagens pedagógicas que visam tornar o processo de ensino e aprendizagem interativos para os alunos. Através de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e recursos digitais, os educadores podem explorar todo o potencial do jogo como uma ferramenta pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando sua curiosidade, criatividade e colaboração.

Diante desse contexto histórico e das transformações no campo da educação, torna-se evidente a importância de reconhecer e valorizar a ludicidade na educação como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ao compreender as raízes históricas e as diferentes abordagens sobre o ensino lúdico, os educadores podem ampliar suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva, democrática e inovadora para as gerações futuras.

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

O conceito de ludicidade na educação tem passado por significativas transformações ao longo das décadas, refletindo as mudanças sociais, culturais e educacionais ocorridas no decorrer do tempo. Ludicidade, derivada do termo latino "ludus", que significa jogo, vem sendo cada vez mais reconhecida como um componente fundamental no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Desde as primeiras formulações pedagógicas até as abordagens contemporâneas, a ludicidade tem sido objeto de estudo e debate por parte de educadores e pesquisadores interessados em compreender seu papel e potencialidades no contexto educacional.

A concepção tradicional de ludicidade na educação remonta aos primórdios da pedagogia, sendo associada principalmente ao lazer e à recreação. Nesse sentido, autores como Piaget (1967) e Vygotsky (1978) destacaram a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo e social da criança, enfatizando sua relevância para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos. Segundo Piaget (1967), o jogo simbólico desempenha um papel crucial na assimilação de conceitos e na elaboração de representações mentais, enquanto Vygotsky (1978) ressaltou a importância da interação social mediada pelo jogo para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de resolver problemas.

No entanto, à medida que novas abordagens pedagógicas surgiram e a compreensão sobre o processo de aprendizagem se aprofundou, o conceito de ludicidade foi ampliado e reinterpretado. Autores como Huizinga (2000) e Caillois (1990) trouxeram contribuições importantes ao destacarem a dimensão cultural e simbólica do jogo, enfatizando sua presença não apenas na infância, mas ao longo de toda a vida humana. Para Huizinga (2000), o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma de expressão cultural e social, permeando diversas esferas da vida humana, incluindo a educação. Da mesma forma, Caillois (1990) propôs uma classificação dos jogos com base em seus princípios e características, reconhecendo sua diversidade e complexidade.

Mais recentemente, novas perspectivas têm emergido, buscando integrar a ludicidade de forma mais orgânica ao processo educacional. Autores como Kishimoto (1998) e Oliveira (2005) destacaram a importância de uma abordagem lúdica no currículo escolar, defendendo a inserção de

atividades e práticas lúdicas em todas as áreas do conhecimento. Para Kishimoto (1998), o brincar não deve ser visto como uma atividade marginal, mas como um elemento central na construção do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, afetivas e sociais de forma integrada. Da mesma forma, Oliveira (2005) ressaltou a necessidade de repensar a organização e a estruturação da escola, de modo a promover uma cultura lúdica que valorize a criatividade, a imaginação e a autonomia dos estudantes.

Nesse contexto, a ludicidade na educação passa a ser compreendida não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma abordagem que permeia todo o ambiente escolar, influenciando as relações interpessoais, as práticas pedagógicas e a cultura institucional. Para isso, torna-se fundamental repensar a formação de professores, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para a utilização criativa e significativa do jogo e do brincar no contexto educacional. Além disso, é preciso repensar as políticas educacionais, garantindo espaços e recursos adequados para a promoção de práticas lúdicas nas escolas e valorizando o papel do educador como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Em suma, a evolução do conceito de ludicidade na educação reflete não apenas as mudanças no campo da pedagogia e da psicologia, mas também as transformações sociais, culturais e políticas ocorridas ao longo do tempo. Se no passado a ludicidade era vista de forma restrita e fragmentada, hoje ela é reconhecida como um elemento essencial no processo educacional, capaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais criativa, democrática e solidária.

INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS NO ENSINO LÚDICO

As influências históricas no ensino lúdico são vastas e profundas, refletindo as transformações sociais, culturais e educacionais ao longo dos séculos. Desde os primórdios da civilização, o jogo e o brincar têm desempenhado papéis significativos no processo educacional, moldando as práticas pedagógicas e as concepções sobre aprendizagem. Autores como Huizinga (2000) e Caillois (1990) destacaram a importância do jogo na formação cultural e social das sociedades humanas, enfatizando sua presença em diferentes contextos históricos e culturais. Da Grécia Antiga aos movimentos pedagógicos do século XX, as influências históricas no ensino lúdico têm sido objeto de estudo e debate por parte de educadores e pesquisadores interessados em compreender as raízes e as implicações dessa prática pedagógica.

Na Grécia Antiga, por exemplo, o jogo era considerado uma atividade essencial para o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos jovens. Platão, em sua obra "As Leis", defendia a importância do jogo como meio de educação, argumentando que através dele as crianças poderiam aprender virtudes como a coragem, a justiça e a temperança. Aristóteles, por sua vez, destacava o papel do jogo na formação do caráter e na promoção do bem-estar psicológico dos indivíduos, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (ARISTÓTELES, [s.d.]).

Durante a Idade Média, o jogo assumiu novas conotações, sendo muitas vezes associado à prática religiosa e ao treinamento militar. Os jogos de tabuleiro, por exemplo, eram utilizados como ferramentas de ensino e aprendizagem nos mosteiros e nas cortes reais, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e estratégicas dos participantes (HUZINGA, 2000). Além disso, o teatro e as festividades populares desempenhavam um papel importante na transmissão de valores culturais e na celebração da comunidade, proporcionando momentos de lazer e entretenimento para pessoas de todas as idades (CAILLOIS, 1990).

Com o advento da Revolução Industrial e a conseqüente urbanização das sociedades ocidentais, o jogo e o brincar passaram por novas transformações, refletindo as mudanças nos modos de produção e nas relações sociais. O surgimento da escola moderna trouxe consigo novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, valorizando a disciplina, a memorização e a transmissão de conteúdos (KISHIMOTO, 1998). No entanto, ao mesmo tempo, surgiram movimentos pedagógicos que buscavam resgatar o papel do jogo e do brincar na educação, defendendo uma abordagem mais lúdica e participativa do ensino.

No século XX, o ensino lúdico ganhou destaque com o surgimento de abordagens pedagógicas inovadoras, como a Escola Nova e a Pedagogia Waldorf. Educadores como Maria Montessori e Friedrich Fröbel desenvolveram métodos educacionais baseados no princípio do aprender fazendo, valorizando a experiência sensorial e a autonomia do aluno (MONTESSORI, 1975; FRÖBEL, [s.d.]). Além disso, teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget trouxeram contribuições importantes ao destacarem a importância do jogo simbólico e da brincadeira na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças (VYGOTSKY, 1978; PIAGET, 1967).

Atualmente, as influências históricas no ensino lúdico continuam a se manifestar através de novas abordagens e práticas pedagógicas que buscam integrar o jogo e o brincar de forma criativa e significativa ao currículo escolar. Através de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e tecnologias educacionais, os educadores podem explorar todo o potencial do jogo como ferramenta pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando sua curiosidade, criatividade e colaboração (OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e valorizar as influências históricas no ensino lúdico, compreendendo sua importância para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, democráticas e inovadoras.

LEGADO E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO LÚDICO

O legado e as transformações no ensino lúdico representam um campo de estudo relevante no contexto educacional contemporâneo, influenciado por uma variedade de teorias, práticas e movimentos pedagógicos ao longo da história. Desde os primórdios da civilização até as abordagens pedagógicas mais recentes, o jogo e o brincar têm desempenhado papéis significativos no processo de ensino e aprendizagem, moldando as concepções sobre educação e influenciando as práticas pedagógicas em diferentes contextos culturais e sociais.

Autores como Huizinga (2000) e Caillois (1990) destacaram a importância do jogo como

uma atividade cultural e socialmente significativa, capaz de promover a interação, a criatividade e o desenvolvimento humano em diversas áreas da vida. Segundo Huizinga (2000), o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade que permeia todas as esferas da existência humana, influenciando as artes, a religião, a política e a educação. Da mesma forma, Caillois (1990) propôs uma classificação dos jogos com base em seus princípios e características, reconhecendo sua diversidade e complexidade.

No contexto educacional, o legado do ensino lúdico remonta às práticas pedagógicas de civilizações antigas, como a Grécia e Roma, onde o jogo era valorizado como uma forma de preparação para a vida adulta e como meio de transmissão de valores culturais e sociais (ARISTÓTELES, [s.d.]). Durante a Idade Média, o jogo assumiu novas conotações, sendo muitas vezes associado à prática religiosa e ao treinamento militar, como evidenciado nos torneios de justa e nos jogos de xadrez (HUZINGA, 2000).

Com o surgimento da escola moderna, no século XIX, o ensino lúdico passou por novas transformações, refletindo as mudanças nos modos de produção e nas relações sociais. Movimentos pedagógicos como a Escola Nova e a Pedagogia Waldorf trouxeram propostas inovadoras que valorizavam a experiência lúdica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (MONTESSORI, 1975; FRÖBEL, [s.d.]). Educadores como Maria Montessori e Friedrich Fröbel desenvolveram métodos educacionais baseados no princípio do aprender fazendo, enfatizando a importância do jogo simbólico e da experimentação na construção do conhecimento.

No século XX, com o avanço da psicologia e da pedagogia, o ensino lúdico ganhou ainda mais destaque, influenciando teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget em suas concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e social da criança (VYGOTSKY, 1978; PIAGET, 1967). Segundo Vygotsky (1978), o jogo simbólico desempenha um papel crucial na formação de conceitos e na internalização de regras sociais, enquanto Piaget (1967) destacou a importância da brincadeira como um meio de exploração e descoberta do mundo.

Atualmente, o ensino lúdico continua a evoluir, incorporando novas tecnologias e abordagens pedagógicas que visam tornar o processo de ensino e aprendizagem interativos para os alunos (OLIVEIRA, 2005). Através de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e recursos digitais, os educadores podem explorar todo o potencial do jogo como uma ferramenta pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando sua curiosidade, criatividade e colaboração.

Em suma, o legado e as transformações no ensino lúdico refletem não apenas as mudanças no campo da educação, mas também as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas ao longo da história. Ao reconhecer e valorizar esse legado, os educadores podem ampliar suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva, democrática e inovadora para as gerações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas sobre o legado e as transformações no ensino lúdico, é possível

inferir uma série de considerações finais que ressaltam a importância desse tema no contexto educacional contemporâneo. Ao longo dos séculos, o jogo e o brincar demonstraram ser elementos essenciais na formação e no desenvolvimento integral do ser humano, influenciando não apenas a educação, mas também diversas esferas da vida social e cultural.

O legado histórico do ensino lúdico evidencia sua presença em diferentes épocas e culturas, desde as civilizações antigas até as abordagens pedagógicas mais recentes. Ao longo da história, o jogo foi valorizado como uma atividade que promove a interação, a criatividade e o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, contribuindo para a transmissão de valores culturais e para a construção de identidades coletivas.

As transformações no ensino lúdico refletem as mudanças sociais, culturais e educacionais ocorridas ao longo do tempo, bem como os avanços no campo da psicologia, da pedagogia e da tecnologia. Movimentos pedagógicos como a Escola Nova e a Pedagogia Waldorf trouxeram propostas inovadoras que valorizavam a experiência lúdica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Teóricos como Lev Vygotsky e Jean Piaget contribuíram para a compreensão do papel do jogo no desenvolvimento cognitivo e social da criança, destacando sua importância para a construção de conhecimentos e habilidades.

Atualmente, o ensino lúdico continua a evoluir, incorporando novas tecnologias e abordagens pedagógicas que visam tornar o processo de ensino e aprendizagem interativos para os alunos. Através de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e recursos digitais, os educadores podem explorar todo o potencial do jogo como uma ferramenta pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e estimulando sua curiosidade, criatividade e colaboração.

Em conclusão, o estudo do legado e das transformações no ensino lúdico oferece importantes insights para a prática educacional, destacando a importância de valorizar o jogo e o brincar como componentes essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer e incorporar esses elementos em suas práticas pedagógicas, os educadores podem promover uma educação mais inclusiva, democrática e inovadora, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. (Data de publicação não disponível). **Ética a Nicômaco**. Editora: Edipro.

Caillois, R. (1990). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Editora: Perspectiva.

Fröbel, F. (Data de publicação não disponível). **Pedagogia do Jardim de Infância**. Editora: Cortez.

Huizinga, J. (2000). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora: Perspectiva.

Kishimoto, T. (1998). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Editora: Cortez.

Montessori, M. (1975). **O Método Montessori: científico e prático**. Editora: Brasil.

Oliveira, Z. (2005). **Brincar e suas teorias**. Editora: Vozes.

Piaget, J. (1967). **Psicologia e Pedagogia**. Editora: Forense Universitária.

Vygotsky, L. S. (1978). **A formação social da mente**. Editora: Martins Fontes.

CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

CONCEPT OF VIOLENCE FOR CHILDREN AGED 0 TO 3



CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

Graduação em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo averiguar os trabalhos que tratam da temática violência na Educação Infantil, visando identificar como a violência se manifesta na prática pedagógica e, posteriormente, realizar uma reflexão a partir dos conteúdos dos trabalhos que utilizaram a Teoria Histórico-Cultural como abordagem metodológica para explicar a violência e suas implicações na Educação Infantil. Tem abordagem de caráter descritivo, em que se faz o levantamento dos trabalhos, bem como caráter analítico, com o propósito de analisar as produções investigadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Crianças; Aprendizado.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the works that deal with the theme of violence in Early Childhood Education, in order to identify how violence manifests itself in pedagogical practice and, subsequently, to reflect on the contents of the works that used the Historical-Cultural Theory as a methodological approach to explain violence and its implications in Early Childhood Education. It has a descriptive approach, in which the papers are surveyed, as well as an analytical approach, with

the aim of analyzing the productions investigated.

KEYWORDS: Inclusive Education; Children; Learning.

INTRODUÇÃO

O interesse para o estudo justifica-se ao se considerar que a violência está inserida nas relações humanas, independente do contexto social, político e cultural, manifestando-se sob vários aspectos. Trata-se de um tema muito destacado nas investigações desenvolvidas no meio acadêmico. Estudiosos tentam compreender tal fenômeno nas diversas instâncias da sociedade, buscando responder questões controversas sobre a violência e suas formas de manifestação na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Para crianças de 0 a 3 anos, é crucial considerar que sua compreensão e experiência de violência são bastante limitadas, mas ainda assim podem ser afetadas indiretamente por ela. A violência pode se manifestar de diversas formas, incluindo física, verbal, emocional e negligência, e pode ocorrer em diferentes contextos, como em casa, na comunidade ou na mídia.

Para essa faixa etária, é importante garantir um ambiente seguro e amoroso, livre de qualquer forma de violência. Crianças muito pequenas podem ser afetadas pelo conflito ou tensão em casa, mesmo que não entendam completamente o que está acontecendo. Por exemplo, testemunhar violência entre os pais pode causar ansiedade e medo, afetando seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

É fundamental que os cuidadores forneçam um ambiente estável, onde a criança se sinta segura e protegida. Isso envolve demonstrar carinho, estabelecer limites claros e resolver conflitos de forma pacífica. Além disso, é importante proteger as crianças de qualquer exposição desnecessária à violência na mídia, como programas de TV ou jogos violentos.

Promover o desenvolvimento saudável das crianças nessa faixa etária requer sensibilidade e atenção aos sinais de estresse ou trauma. Se houver preocupações sobre a segurança ou bem-estar de uma criança, é essencial procurar ajuda de profissionais qualificados, como pediatras, psicólogos infantis ou assistentes sociais.

Além das formas mencionadas, é importante considerar que a negligência também pode ser uma forma de violência que afeta gravemente o desenvolvimento infantil. Negligência pode incluir a falta de cuidados básicos, como alimentação adequada, abrigo seguro, supervisão adequada e atenção emocional. Para bebês e crianças pequenas, a negligência pode ter efeitos duradouros na saúde física, emocional e cognitiva.

Embora as crianças nessa faixa etária possam ter uma compreensão limitada da violência, elas ainda podem ser afetadas por meio de suas interações com adultos e cuidadores. Por exemplo, gritos constantes, linguagem agressiva ou mesmo gestos ameaçadores podem causar ansiedade e medo em crianças pequenas. Essas experiências podem impactar negativamente seu desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a exposição à violência na mídia, como programas de televisão ou filmes violentos, pode ter um impacto negativo no bem-estar emocional e comportamental das crianças. Mesmo que elas não entendam completamente o que estão vendo, podem sentir medo, confusão ou agitação, o que pode prejudicar seu desenvolvimento saudável.

Os primeiros anos de vida são um período crítico para o desenvolvimento do cérebro e das habilidades sociais e emocionais. Portanto, é essencial proteger as crianças pequenas de qualquer forma de violência e criar um ambiente seguro e amoroso onde possam crescer e se desenvolver de maneira saudável.

Cuidadores e pais desempenham um papel fundamental na prevenção da violência infantil, garantindo que ofereçam apoio emocional, modelos positivos de comportamento e um ambiente seguro e estável. Isso envolve cultivar relacionamentos amorosos e respeitosos, estabelecer limites claros e resolver conflitos de forma pacífica.

Além disso, é importante estar atento a sinais de estresse, ansiedade ou trauma nas crianças e buscar ajuda profissional, se necessário. Profissionais de saúde infantil, como pediatras, psicólogos infantis e assistentes sociais, podem oferecer suporte e orientação para ajudar a proteger o bem-estar das crianças pequenas.

Promover uma cultura de respeito, empatia e não-violência desde os primeiros anos de vida é essencial para criar uma sociedade mais segura e saudável para todas as crianças. Investir na prevenção da violência infantil é fundamental para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer e alcançar seu pleno potencial.

Devido à sua limitada compreensão e comunicação verbal, as crianças de 0 a 3 anos podem não ser capazes de expressar claramente o impacto da violência em suas vidas. No entanto, isso não significa que não sejam afetadas por ela. A exposição à violência, mesmo que de forma indireta, pode ter consequências graves para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

A violência física pode deixar marcas visíveis, como ferimentos e hematomas, mas também pode causar danos internos, como traumas e problemas de saúde mental. Mesmo que a criança não seja diretamente agredida, ela pode testemunhar episódios de violência entre adultos, o que pode gerar medo, ansiedade e confusão.

A violência verbal, por sua vez, pode ter um impacto profundo no desenvolvimento da linguagem e na autoestima da criança. Palavras depreciativas, gritos e ameaças podem criar um ambiente hostil e prejudicar o vínculo afetivo entre a criança e seus cuidadores.

A violência emocional, como o abandono afetivo ou a manipulação emocional, pode ser especialmente prejudicial para crianças tão pequenas, que dependem dos adultos para satisfazer

suas necessidades básicas de afeto e segurança. A falta de cuidado e atenção adequados pode gerar sentimentos de desamparo e insegurança, afetando negativamente o desenvolvimento emocional da criança.

Além disso, a negligência, que ocorre quando os cuidadores não atendem adequadamente às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e proteção, podem ter consequências devastadoras para seu desenvolvimento físico e emocional. A falta de estímulos adequados e de um ambiente seguro e acolhedor podem comprometer o desenvolvimento cognitivo da criança e aumentar o risco de problemas de saúde física e mental.

É importante ressaltar que a violência não se limita ao ambiente doméstico. As crianças também podem ser expostas à violência na comunidade, seja por meio da criminalidade, da violência urbana ou dos conflitos armados. Além disso, a exposição à violência na mídia, como programas de televisão, filmes e jogos de vídeo game, também pode influenciar negativamente o comportamento e o bem-estar emocional das crianças.

Diante desse cenário, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize para proteger as crianças da violência e promover ambientes seguros e acolhedores para o seu desenvolvimento. Isso inclui a implementação de políticas públicas eficazes de proteção à infância, o fortalecimento dos sistemas de apoio à família e a promoção de uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos.

Além disso, é essencial que os profissionais que trabalham com crianças, como educadores, assistentes sociais e profissionais de saúde, estejam capacitados para identificar sinais de violência e oferecer o apoio necessário às vítimas e suas famílias. O acolhimento e o suporte emocional são fundamentais para ajudar as crianças a superarem os traumas causados pela violência e a construir um futuro mais seguro e saudável.

Profissionais que trabalham diretamente com crianças desempenham um papel crucial na identificação e no combate à violência infantil. A capacitação desses profissionais é essencial para que possam reconhecer os sinais de violência e agir de maneira eficaz para proteger as crianças e oferecer o suporte necessário.

Os educadores, por exemplo, passam grande parte do tempo com as crianças e podem observar comportamentos que indiquem situações de violência, como mudanças repentinas de humor, agressividade excessiva, isolamento social ou regressão no desenvolvimento. Eles devem estar preparados para abordar essas questões de forma sensível e acolhedora, oferecendo um ambiente seguro para que as crianças se sintam à vontade para compartilhar suas experiências.

Os assistentes sociais desempenham um papel fundamental no apoio às famílias em situação de vulnerabilidade e na intervenção em casos de violência doméstica. Eles podem oferecer orientação e encaminhamento para serviços de proteção à infância, como abrigos temporários, assistência psicológica e jurídica, e acompanhar o processo de recuperação das vítimas.

Os profissionais de saúde também têm um papel importante na identificação e no tratamento das consequências físicas e emocionais da violência infantil. Eles podem realizar exames médicos e psicológicos para avaliar os danos causados pela violência e oferecer tratamento adequado,

incluindo terapia individual ou em grupo, medicação, se necessário, e encaminhamento para outros serviços especializados.

Além disso, é essencial que esses profissionais estejam cientes dos protocolos e das legislações relacionadas à proteção da infância e saibam como agir em casos de suspeita ou denúncia de violência. Eles devem estar preparados para trabalhar em colaboração com outros profissionais e instituições, como o sistema de justiça, os serviços sociais e as organizações não governamentais, para garantir uma resposta eficaz e coordenada às situações de violência.

O acolhimento e o suporte emocional são aspectos fundamentais no processo de recuperação das vítimas de violência infantil. É importante que as crianças se sintam ouvidas, respeitadas e amparadas em um ambiente seguro e acolhedor. O apoio de profissionais qualificados, juntamente com o apoio da família e da comunidade, pode ajudar as crianças a superarem os traumas causados pela violência e a construir um futuro mais seguro e saudável.

Além disso, é essencial investir em medidas preventivas para evitar a ocorrência de casos de violência infantil. Isso inclui a promoção de políticas públicas voltadas para o fortalecimento das famílias, a educação para a prevenção da violência, a promoção de relações saudáveis e o combate às desigualdades sociais que contribuem para a vulnerabilidade das crianças.

Em suma, a capacitação dos profissionais que trabalham com crianças é fundamental para identificar, prevenir e combater a violência infantil, oferecendo o apoio necessário às vítimas e suas famílias. O acolhimento e o suporte emocional são essenciais para ajudar as crianças a superarem os traumas causados pela violência e a construir um futuro mais seguro e saudável.

Essa exposição indireta à violência pode ser igualmente prejudicial para o bem-estar emocional e psicológico da criança. Testemunhar episódios de violência pode gerar um ambiente de medo e insegurança, levando a sentimentos de ansiedade, confusão e desamparo.

As crianças são naturalmente observadoras e absorvem informações do mundo ao seu redor, mesmo que não compreendam completamente o que estão vendo. Quando testemunham violência, especialmente entre figuras de autoridade, como pais ou cuidadores, podem desenvolver uma visão distorcida das relações interpessoais e do conceito de segurança.

Essa experiência traumática pode afetar o desenvolvimento emocional e social da criança, prejudicando sua capacidade de estabelecer vínculos saudáveis, regular suas emoções e confiar nos outros. Ela pode desenvolver comportamentos de evitação, isolamento social, agressividade ou até mesmo imitar padrões violentos que testemunhou.

Além disso, a exposição à violência durante a infância está associada a um maior risco de desenvolver problemas de saúde mental, como transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), depressão, ansiedade e comportamento suicida. Esses problemas podem persistir ao longo da vida se não forem identificados e tratados precocemente.

É importante ressaltar que as consequências da exposição à violência podem variar de acordo com a idade, o temperamento e o suporte social da criança. Algumas podem ser mais resilientes e capazes de lidar com o estresse, enquanto outras podem ser mais vulneráveis e precisar de apoio

adicional.

Portanto, é fundamental oferecer às crianças que testemunham violência um ambiente seguro e acolhedor, onde possam expressar seus sentimentos, receber apoio emocional e aprender estratégias saudáveis de enfrentamento. O suporte de adultos significativos, como pais, cuidadores, professores e profissionais de saúde mental, é essencial para ajudá-las a processar essas experiências traumáticas e promover sua recuperação.

Além disso, é importante implementar medidas preventivas para reduzir a exposição das crianças à violência, incluindo a promoção de relações familiares saudáveis, o ensino de habilidades de resolução de conflitos e a implementação de políticas públicas que abordem as causas subjacentes da violência, como a pobreza, o desemprego e a desigualdade social.

Em suma, a exposição à violência, mesmo que indireta, pode ter consequências profundas para o bem-estar emocional e psicológico das crianças, afetando seu desenvolvimento e sua saúde mental. É crucial oferecer apoio e proteção às crianças que testemunham violência, para ajudá-las a superar essas experiências traumáticas e construir um futuro mais seguro e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem requer um esforço colaborativo de diferentes setores da sociedade, incluindo governos, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e comunidades locais. Aqui estão algumas maneiras de promover uma cultura de respeito, empatia e não-violência desde os primeiros anos:

Educação parental: Fornecer apoio e recursos para pais e cuidadores sobre práticas parentais positivas, comunicação eficaz e resolução pacífica de conflitos pode ajudar a criar ambientes familiares saudáveis e seguros.

Educação infantil: Introduzir programas educacionais que ensinem habilidades sociais e emocionais, resolução de problemas e respeito mútuo desde a infância pode ajudar a construir uma base sólida para relacionamentos saudáveis e comportamentos não violentos.

Sensibilização comunitária: Realizar campanhas de conscientização e workshops em comunidades locais sobre os efeitos da violência infantil e as estratégias para preveni-la pode mobilizar ações positivas e promover mudanças culturais.

Proteção legal: Implementar e reforçar leis e políticas que protejam os direitos das crianças e garantam a responsabilização por casos de violência infantil é fundamental para criar um ambiente seguro e justo para todas as crianças.

Intervenção precoce: Desenvolver serviços de apoio e intervenção precoce para crianças e famílias em situações de risco pode ajudar a prevenir a escalada da violência e fornecer o suporte necessário para promover o bem-estar infantil.

Cooperação internacional: Promover a colaboração entre países e organizações internacionais

para compartilhar melhores práticas, pesquisas e recursos pode fortalecer os esforços globais de prevenção da violência infantil e proteção dos direitos das crianças.

Ao investir na prevenção da violência infantil e na promoção de ambientes seguros e amorosos desde os primeiros anos de vida, podemos ajudar a construir um futuro mais brilhante e promissor para todas as crianças. É um investimento não apenas no bem-estar das crianças de hoje, mas também na saúde e na prosperidade das gerações futuras.

Investir na prevenção da violência infantil e na promoção de ambientes seguros e amorosos desde os primeiros anos de vida é fundamental para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças. Essa abordagem proativa não apenas protege as crianças dos danos causados pela violência, mas também cria as bases para um futuro mais brilhante e promissor.

Ao promover ambientes seguros e amorosos, estamos construindo uma base sólida para o desenvolvimento saudável das crianças. Ambientes familiares e comunitários seguros e estáveis proporcionam às crianças um senso de segurança e proteção, permitindo-lhes explorar, aprender e crescer de forma saudável e feliz.

Além disso, investir na prevenção da violência infantil ajuda a quebrar o ciclo intergeracional da violência. Crianças que crescem em ambientes violentos têm maior probabilidade de perpetuar esse padrão de comportamento quando adultas. Portanto, ao interromper esse ciclo desde cedo, estamos criando um futuro mais pacífico e harmonioso para toda a sociedade.

Promover ambientes seguros e amorosos também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças. Quando as crianças se sentem seguras e apoiadas, são mais capazes de desenvolver empatia, autocontrole, resiliência e habilidades de resolução de conflitos, o que as ajudará a se tornarem adultos mais responsáveis e compassivos.

Além disso, ao investir na prevenção da violência infantil, estamos economizando recursos no longo prazo. Os custos associados aos serviços de saúde, justiça e assistência social necessários para lidar com as consequências da violência infantil são significativos. Portanto, investir na prevenção é uma estratégia econômica e eficaz para promover o bem-estar das crianças e o desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo.

É importante destacar que a prevenção da violência infantil não é responsabilidade apenas de um setor ou instituição, mas sim de toda a sociedade. Governos, comunidades, instituições de ensino, organizações não governamentais e indivíduos devem trabalhar juntos para criar ambientes seguros e amorosos para as crianças.

Isso pode ser alcançado por meio da implementação de políticas públicas que promovam o apoio à família, a educação para a parentalidade positiva, a proteção dos direitos das crianças e o fortalecimento das redes de segurança comunitária. Também é importante promover a conscientização sobre os impactos da violência infantil e fornecer recursos e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

Ao investir na prevenção da violência infantil e na promoção de ambientes seguros e amorosos desde os primeiros anos de vida, estamos construindo um futuro mais brilhante e promissor para

todas as crianças. Essa abordagem não apenas protege as crianças dos danos causados pela violência, mas também promove o seu desenvolvimento saudável, contribui para a construção de uma sociedade mais pacífica e equitativa e economiza recursos em longo prazo.

Essa abordagem proativa não apenas visa evitar os danos físicos e psicológicos causados pela violência, mas também busca fortalecer as bases para um desenvolvimento saudável e feliz das crianças. Ambientes seguros e amorosos são essenciais para promover a autoestima, a confiança e a resiliência das crianças, capacitando-as a enfrentar os desafios da vida de maneira positiva e construtiva.

Além disso, ao promover a prevenção da violência infantil, estamos investindo na construção de uma sociedade mais pacífica e equitativa. A violência infantil está frequentemente relacionada a desigualdades sociais, econômicas e estruturais, como pobreza, discriminação e exclusão social. Portanto, ao abordar essas questões e promover ambientes seguros e inclusivos para todas as crianças, estamos trabalhando para criar uma sociedade mais justa e solidária para todos.

Essa abordagem também pode contribuir para a redução da criminalidade e da violência em geral. Crianças que crescem em ambientes seguros e amorosos têm menos probabilidade de se envolver em comportamentos violentos no futuro. Portanto, ao investir na prevenção da violência infantil, estamos construindo as bases para uma sociedade mais pacífica e segura para todos os seus membros.

Além disso, ao prevenir a violência infantil, estamos economizando recursos a longo prazo. Os custos associados ao tratamento das consequências da violência, como cuidados de saúde, serviços de justiça e assistência social, são significativos. Portanto, ao investir na prevenção, estamos economizando recursos públicos e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Essa abordagem requer o envolvimento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, instituições de ensino, organizações não governamentais, empresas e indivíduos. Todos têm um papel a desempenhar na promoção de ambientes seguros e amorosos para as crianças e na prevenção da violência infantil.

É importante também promover a conscientização sobre os impactos da violência infantil e fornecer recursos e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade. Isso inclui o acesso a serviços de apoio à família, programas de educação parental, assistência financeira e moradia segura.

Em resumo, ao investir na prevenção da violência infantil e na promoção de ambientes seguros e amorosos desde os primeiros anos de vida, estamos construindo um futuro mais brilhante e promissor para todas as crianças. Essa abordagem não apenas protege as crianças dos danos causados pela violência, mas também promove seu desenvolvimento saudável, contribui para uma sociedade mais pacífica e equitativa e economiza recursos a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cad. CEDES, Campinas, vol. 19, n. 47, dez., 1998.

ARROYO, Miguel González. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E TRADICIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE COMO ENSINAR AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA



A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN THE CONSTRUCTIVIST AND TRADITIONAL APPROACHES TO LITERACY: PERSPECTIVES ON HOW TO TEACH READING AND WRITING SKILLS

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 perspectiva construtivista enfatiza a participação ativa do aluno no processo de aprendizado. Nessa abordagem, o aluno é visto como um construtor ativo do conhecimento, e a alfabetização é vista como um processo de descoberta e construção de significados. Os alunos são encorajados a explorar e interagir com materiais de leitura e escrita em um ambiente rico em estímulos. O foco está na compreensão e na aplicação prática das habilidades de leitura e escrita, com ênfase no contexto e na relevância para a vida cotidiana dos alunos. Jogos, atividades em grupo e projetos colaborativos são frequentemente usados para promover a aprendizagem significativa. Por outro lado, a perspectiva tradicionalista da alfabetização tende a adotar uma abordagem mais estruturada e centrada no professor. Nessa abordagem, o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos e habilidades aos alunos. As técnicas de ensino direto, como a repetição, a cópia e a memorização, são enfatizadas. O foco está na aquisição mecânica das habilidades de leitura e escrita, com ênfase na precisão e na gramática correta. Os materiais de leitura e escrita são selecionados de acordo com uma progressão linear, seguindo um currículo predefinido. A avaliação é frequentemente baseada em testes padronizados de habilidades e conhecimentos. Ambas as perspectivas têm seus defensores e críticos. A abordagem construtivista valoriza a autonomia e o engajamento dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado mais significativo. No entanto, alguns argumentam que a falta de estrutura pode levar a lacunas no conhecimento básico e habilidades fundamentais. Já a abordagem tradicionalista enfatiza a disciplina e a precisão, mas pode ser considerada menos

motivadora e limitada em termos de aplicação prática. É importante ressaltar que muitas práticas de ensino atualmente combinam elementos de ambas as perspectivas, reconhecendo a importância de uma abordagem personalizada e adaptativa que atenda às necessidades individuais dos alunos. Além disso, abordagens eficazes de alfabetização também levam em consideração a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo a inclusão e a valorização das suas experiências e conhecimentos prévios.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens Eficazes; Conhecimentos Prévios; Perspectivas.

ABSTRACT

The constructivist perspective emphasizes the student's active participation in the learning process. In this approach, the student is seen as an active constructor of knowledge, and literacy is seen as a process of discovery and construction of meaning. Students are encouraged to explore and interact with reading and writing materials in a stimulus-rich environment. The focus is on understanding and practical application of reading and writing skills, with an emphasis on context and relevance to students' everyday lives. Games, group activities and collaborative projects are often used to promote meaningful learning. On the other hand, the traditionalist perspective of literacy tends to adopt a more structured, teacher-centered approach. In this approach, the teacher plays a central role in transmitting knowledge and skills to students. Direct teaching techniques such as repetition, copying and memorization are emphasized. The focus is on the mechanical acquisition of reading and writing skills, with an emphasis on accuracy and correct grammar. Reading and writing materials are selected according to a linear progression, following a predefined curriculum. Assessment is often based on standardized tests of skills and knowledge. Both perspectives have their defenders and critics. The constructivist approach values student autonomy and engagement, providing a more meaningful learning environment. However, some argue that the lack of structure can lead to gaps in basic knowledge and fundamental skills. The traditionalist approach, on the other hand, emphasizes discipline and precision, but can be considered less motivating and limited in terms of practical application. Importantly, many teaching practices today combine elements of both perspectives, recognizing the importance of a personalized and adaptive approach that meets students' individual needs. In addition, effective literacy approaches also take into account students' linguistic and cultural diversity, promoting inclusion and valuing their experiences and prior knowledge.

KEYWORDS: Effective Approaches; Prior Knowledge; Perspectives.

INTRODUÇÃO

Diversas teorias que explicam as origens da humanidade apresentam diferentes vias pelas quais o ser humano desenvolveu sua capacidade de se comunicar verbalmente, gradualmente

evoluindo para formas distintas de comunicação escrita.

A escolha desse tema se deve às práticas de abordagem da alfabetização adotadas pelos professores, as quais podem resultar tanto em resultados positivos quanto negativos para os alunos.

Esta pesquisa busca confrontar a abordagem tradicional com a construtivista, com base em fundamentos teóricos. Portanto, aprofundei-me em ambas as abordagens para discutir o tema com clareza.

No método tradicional de alfabetização, o conhecimento é transmitido de forma mecânica e repetitiva, desprovido de significado. O indivíduo lê decodificando, ou seja, reunindo códigos, o que torna a leitura demorada e desprovida de compreensão.

Muitas crianças conseguem memorizar o alfabeto, mas não conseguem escrever palavras, e não há espaço para questionamentos por parte do aluno. As crianças são cobradas excessivamente e, muitas vezes, desmotivadas. Por outro lado, a abordagem construtivista estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno. Evita sobrecarregá-lo com informações prontas e acabadas, embora não hesite em recorrer à memorização quando necessário.

Ao contrário das posições tradicionais, o indivíduo é visto como alguém que procura ativamente compreender o mundo ao seu redor e tenta resolver as questões que esse mundo provoca, não como alguém que espera que alguém com conhecimento o transmita (FERREIRO apud ROSA, 2002, p.15).

Com base em pesquisas e estudos realizados por Ferreiro e outros, a alfabetização adquire um novo significado, passando a ser considerada como o processo de iniciar o aluno no conhecimento da leitura e escrita, fornecendo os materiais necessários para que ele possa compreender como ocorre esse conhecimento da escrita, levando em consideração as diferenças individuais de cada criança. Na perspectiva da comunicação escrita, na qual esta pesquisa se insere, as teorias e práticas que envolvem essa área do conhecimento são vistas como construídas pelos métodos em circulação em determinada época.

Dessa forma, este texto tem como objetivo problematizar os diversos entendimentos sobre os métodos de alfabetização que surgiram como construções metodológicas nas últimas décadas na área da educação, discutindo como eles se estabeleceram como verdades ao longo dos anos, desconstruindo alguns mitos e estabelecendo novas perspectivas sobre o tema.

Os discursos nesse período abrangem os métodos considerados "tradicionais" e "construtivistas" de ensino. De um lado, temos os métodos "tradicionais", que se concentram no processo de ensino, e, por outro lado, os métodos "construtivistas" preocupam-se com o processo de aprendizagem.

Neste texto, serão discutidos os discursos do construtivismo e do tradicionalismo, buscando explorar outras possibilidades e discutir como eles se materializam nas práticas escolares.

A contribuição da cultura social, em uma perspectiva pós-estruturalista, consiste em analisar a produtividade dessas redes discursivas e como elas mesmas constroem diferentes práticas e realidades, destacando seu caráter não fixo e não essencialista, uma vez que foram formadas e constituídas a partir de processos culturais dinâmicos, que se entrelaçam e se misturam, não possuindo traços fixos. Nesse sentido, a proliferação desses discursos como "mais verdadeiros" ou "menos

verdadeiros" está diretamente relacionada à possibilidade de disputas em busca de legitimidade.

Considerando que o surgimento de um novo discurso não exclui a possibilidade de veicular os discursos anteriores, busca-se firmar a ideia de que ele é "o mais apropriado" ou "o mais científico para o aprendizado da leitura e escrita.

Também é importante observar que há constantemente novas pesquisas na área da alfabetização, resultando em uma divulgação contínua de novos discursos. Apesar de buscarem afirmar-se, esses novos discursos não silenciam os discursos já existentes, levando à situação em que muitos deles circulam na mesma escola, em escolas diferentes e até mesmo na mesma sala de aula.

É consciente de todas essas mudanças no significado de uma mesma palavra e de como todas essas mudanças acompanham as transformações culturais e descobertas científicas dos últimos anos que podemos afirmar que, ao falar sobre diferentes abordagens de alfabetização, estamos falando sobre diferentes discursos sobre a alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), a alfabetização possui várias definições, tais como: o ato ou efeito de ensinar as primeiras letras; a introdução ao uso do sistema ortográfico; o processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; o letramento; e o ato de propagar o ensino ou difundir as primeiras letras.

Sabemos que o processo de alfabetização é de extrema importância, pois é por meio dele que as pessoas aprendem a ler e escrever. Atualmente, os educadores utilizam diversas estratégias de ensino e aprendizagem, desde os métodos tradicionais até a teoria construtivista.

Dessa forma, surgem dúvidas em relação às estratégias mais adequadas para alfabetizar e formar alunos capazes de refletir, construir conhecimento e se tornarem participantes ativos e críticos na sociedade. Os métodos de alfabetização surgiram da necessidade de compreender como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e escrita nas crianças a serem alfabetizadas.

Em relação aos métodos de alfabetização, Mortatti (2006, p. 2) afirma que:

as disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, ao longo dos diversos momentos da educação no Brasil, tiveram como destaque principal as cartilhas como instrumento de concretização dos métodos e conteúdos de ensino.

No início da década de 1980, como afirma Mortatti (2000, p. 256):

o pensamento construtivista sobre alfabetização, oriundo das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreira e seus colaboradores, foi introduzido no Brasil. Essa mudança provocou discussões acerca dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem das crianças, o abandono das teorias e práticas tradicionais, e o questionamento das cartilhas.

Essas mudanças desencadearam uma disputa entre os defensores do Construtivismo e os adeptos dos métodos tradicionais.

EVOLUÇÃO DA METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No desfecho do século XIX, com a instauração da República, a educação ganha relevância no Brasil. A escola emerge como espaço institucionalizado para a formação das novas gerações. O domínio da leitura e escrita torna-se uma ferramenta privilegiada para a aquisição de conhecimento e um imperativo para a modernização e desenvolvimento social.

Até então, a leitura e escrita eram práticas culturais restritas a poucos, ocorrendo predominantemente no ambiente privado do lar ou de forma informal e precária nas escassas "aulas régias" do Império. Essas práticas passam a ser ensinadas de maneira organizada, sistemática e intencional, demandando a formação de profissionais especializados.

No início da alfabetização, por volta de 1876, os recursos eram limitados, e o ensino da leitura começava com as chamadas Cartas de ABC, seguindo os métodos de marcha sintética. Os métodos sintéticos de alfabetização consistem em analisar partes pequenas da palavra, estudando suas letras, sílabas e, por fim, formando as palavras (MORTATTI, 2000, p. 67).

O método analítico foi oficialmente adotado com a Reforma Sampaio Dória, na Lei nº 1750 de 1920 (MORTATTI, 2006). Essa reforma garantiu "autonomia didática" aos professores e tornou obrigatório o uso do método analítico no processo de alfabetização, levando o governo estadual a adquirir livros didáticos para distribuição nas escolas públicas.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética utilizados até então, o método analítico, fortemente influenciado pela pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção da criança, considerando sua apreensão do mundo como sendo de natureza sincrética (MORTATTI, 2006, p. 7).

Esse método tinha como base os princípios da linguística moderna da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos sons fonéticos das letras. Segundo o método analítico, o ensino da leitura deveria começar pelo "todo" para, em seguida, analisar suas partes constituintes, trabalhando com palavras, frases e textos.

Conforme Cagliari (1998, p. 28), existia um período anterior à alfabetização, chamado de período preparatório, no qual as crianças eram treinadas em habilidades básicas antes de estarem "prontas" para serem alfabetizadas. A "prontidão" era considerada essencial para um processo eficiente de alfabetização. Nesse período, as crianças realizavam atividades como traçar curvas, completar figuras, comparar tamanhos de caixas, localizar objetos em imagens, fazer desenhos de forma correta, entre outras.

O CONSTRUTIVISMO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

O construtivismo é uma abordagem pedagógica que gera inseguranças nos educadores quando ocorre a transição do método tradicional para esse novo enfoque. Assim como a chegada de um bebê em uma família, a implementação do construtivismo requer mudanças para adaptar o ambiente ao novo modelo, assim como a convivência com um irmão. A mudança implica em romper com hábitos e rotinas estabelecidos, obrigando os educadores a pensarem de forma nova sobre coisas familiares e questionar antigos postulados.

No entanto, alguns educadores alegam que houve uma perda no comportamento das crianças com a adoção do construtivismo. Segundo eles, as crianças eram mais obedientes e não questionavam tanto no método tradicional. Comparando a realidade atual com a lembrança idealizada de uma escola pública de décadas passadas, é comum encontrar essa visão nostálgica de que "aquilo sim é que era escola".

No contexto dos métodos de alfabetização, existem diferentes abordagens que podem ser utilizadas, como o método fônico, o método sintético e o método analítico.

O método fônico inicia o ensino das vogais, seguido pelo ensino das consoantes, estabelecendo relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, combinado com outros fonemas, forma sílabas e palavras. Há uma sequência específica para o ensino dos sons, começando pelos mais simples.

O método sintético parte de unidades menores, como letras, sons ou sílabas, e avança em direção a unidades maiores e mais significativas, como palavras, frases e textos. Ele visa sintetizar as partes menores em uma compreensão global da língua escrita.

Já o método analítico parte de estruturas globais, como textos ou frases inteiras, e busca analisá-las em partes menores, como palavras, sílabas e letras. Seu objetivo é preparar o aluno para uma leitura fluente e compreensiva, partindo do todo para as partes.

Cada método tem suas vantagens e desvantagens, e a escolha do método de alfabetização depende do contexto, das necessidades dos alunos e das preferências dos educadores. É importante adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as características individuais dos alunos para uma aprendizagem efetiva da leitura e escrita.

Ao longo das décadas, houve evolução na forma como as cartilhas e materiais didáticos abordam a alfabetização. Exemplos incluem a Cartilha "Caminho Suave" lançada em 1950, que associava palavras a figuras para auxiliar a memorização; a reformulação da cartilha "A Pipoca" em 1981, que passou a dividir as palavras em sílabas; e a cartilha "Letra Viva" de 1984, que incluía textos longos para leitura pelos professores. Cada uma dessas abordagens tinha seus métodos específicos para tornar o aprendizado interessante e envolvente para as crianças.

É essencial considerar que a educação é um campo complexo, e não existe um método único que seja o melhor para todos os alunos em todas as situações. Cada criança é única e possui ritmos de aprendizagem diferentes. Portanto, é fundamental que os educadores tenham flexibilidade e adaptem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e características individuais de seus alunos.

ALFABETIZAÇÃO COM OUTROS RECURSOS PEDAGÓGICOS

No processo de alfabetização, as crianças iniciam sua aprendizagem a partir das vogais e, gradualmente, constroem sílabas que formam palavras. Os alunos são incentivados a criar textos curtos utilizando as famílias silábicas que já conhecem, e o professor propõe atividades de cópia e

ditado para auxiliar na memorização das palavras.

A escrita cursiva é desenvolvida desde o início da alfabetização, mas, nesse método alternativo, o professor não se limita apenas às cartilhas tradicionais. Ele utiliza diversos materiais, como livros de histórias, jornais, recortes de revistas e canções, para enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos.

O professor prepara aulas em que os alunos são encorajados a memorizar palavras, e, posteriormente, são realizadas avaliações por meio de ditados, leitura em voz alta e análise estética da escrita cursiva.

PRINCÍPIOS DO ENFOQUE CONSTRUTIVISTA

No contexto do ensino construtivista, o aluno ocupa um papel central no processo de aprendizagem. É estimulado a desenvolver sua independência, resolver problemas, formular hipóteses e levantar questionamentos.

Conseqüentemente, os alunos são encorajados a interagir uns com os outros e a vivenciar suas próprias experiências. As avaliações são, em sua maioria, diagnósticas, ou seja, servem para que os professores compreendam melhor os desafios e possam adotar ações que melhorem o desempenho dos alunos em diversas disciplinas.

O construtivismo já se tornou uma das principais propostas pedagógicas na educação básica, levando muitos pais e responsáveis a buscarem uma melhor compreensão dos princípios construtivistas. Se esse é o seu caso, continue lendo para obter mais detalhes!

Os alunos começam com textos que despertam seu interesse, e o foco está no entendimento do texto, não na memorização. No início, os alunos escrevem da sua própria maneira até alcançarem a forma convencional de escrita.

No início, o professor ensina utilizando letras de forma, e as aulas são enriquecidas com revistas, jornais, recortes e outros materiais. O professor auxilia a criança a desenvolver suas escritas espontâneas, e a sala de aula é avaliada de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem.

É esperado que o aluno tenha liberdade para desenhar, criar histórias e tirar suas dúvidas sempre que necessário. Essa proposta exige uma boa qualificação do professor. Há muitos mal-entendidos em relação à prática construtivista.

Na década de 80, o construtivismo começou a ser estudado e debatido, tanto em termos estruturais quanto pedagógicos. Muitos professores adotam o construtivismo como método, mas, na verdade, não é um método no sentido de encontrar uma solução milagrosa para despertar o interesse dos alunos.

Os educadores precisam compreender que não há uma fórmula pronta ou um guia perfeito. Muitos professores acreditam que não é possível implementar a teoria construtivista devido ao tamanho das turmas, mas isso é um problema político.

Tanto muitos quanto poucos alunos passam necessariamente pelo mesmo processo de aprendizagem, independentemente da abordagem metodológica adotada pelo professor (Rosa, 2007, p.52). No entanto, ainda há professores que acreditam que no construtivismo não se deve dizer às crianças que estão erradas, mas é possível intervir.

O professor deve propor desafios aos alunos. Em alguns exemplos citados, algumas professoras mencionam que "a teoria é boa, mas não funciona na prática". Segundo o método de Emilia Ferreiro, o processo de sistematização deve começar quando a criança está na fase hipotética.

O que tenho percebido, que é incrível, é que quando a criança é considerada "pronta", ela geralmente já está alfabetizada. Sozinha! Sem que você precise ensinar!"

No método tradicional, muitas vezes o professor fazia com que o aluno se sentisse envergonhado quando estava atrasado com as lições, falando de forma que outros alunos ouvissem, o que desmotivava a criança a fazer qualquer coisa.

Elogiar um aluno ajuda na autoestima e, mesmo que a criança esteja enfrentando dificuldades, ela se esforçará cada vez mais. O professor não precisa perder sua autoridade, mas precisa saber como se comunicar com os alunos. Por exemplo, se a sala estiver cheia de papéis no chão, basta informar às crianças que isso deixa o ambiente triste, e elas farão a limpeza sem precisar de gritos.

O professor precisa usar seus conhecimentos parabuscar soluções criativas ao fazer solicitações, transformando-as em desafios. Será que vocês conseguem deixar a sala limpa? Dessa forma, as crianças percebem que não estão apenas cumprindo uma obrigação, mas sim realizando uma tarefa por escolha própria.

Muitas vezes, o professor dita uma frase e, ao conferir, pergunta ao aluno o que está escrito ali. Se a criança não consegue responder, o professor diz: "Se você não sabe o que escreveu, eu também não saberei".

Algumas professoras, no início, deixaram de lado as cartilhas e agruparam os alunos, mas pediram para que não conversassem. Como a criança poderia trocar conhecimentos com seu parceiro se a professora não queria muita conversa? Houve muitos esforços por parte dos professores, alguns adotando uma abordagem mais rigorosa, outros sendo mais calmos.

Cabe ao professor tentar mudar as antigas crenças, substituindo o autoritarismo pela humildade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa sobre o método tradicional e o construtivismo, podemos concluir que a alfabetização vai além da simples aquisição de um código. Ela envolve a interação com o ambiente e as diferentes formas de significação desenvolvidas pela espécie humana. O grafismo é explorado como uma forma de expressão, incluindo diversas modalidades de compreensão.

No processo de alfabetização, é fundamental respeitar o aprendiz como sujeito do processo, considerando tanto os aspectos afetivos quanto os cognitivos. O conhecimento e a experiência dos

professores também devem ser valorizados, para que haja uma integração entre teoria e prática.

É importante destacar que a questão dos métodos de ensino é relevante, mas não é o único fator determinante. Existem muitos outros elementos envolvidos nesse processo complexo, que busca soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, assim como para os desafios dos professores em ensiná-las.

Portanto, qualquer discussão sobre métodos de alfabetização deve ser rigorosa e responsável, levando em consideração que um método de ensino é apenas um aspecto de uma teoria educacional que está relacionada a uma teoria do conhecimento e a um projeto político e social.

REFERÊNCIAS

FERREIRO Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

Revista Nova Escola: ed.out. /1996; p.8 a 15.

ZUNINO Délia Lerner de. **A Matemática na Escola: Aqui e Agora**. São Paulo: Artmed, 1995.

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E A CIBERCULTURA COMO ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES



THE PSYCHOGENESIS OF WRITTEN LANGUAGE AND CYBERCULTURE AS STRATEGIES FOR STUDENT LITERACY

CLEONICE DOS REIS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (UNIP) (2014); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Docência Intelectual pela Faculdade Instituto de Ciências Sociais e Humanas (2017) Professora de Educação Básica - Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Jardim.

RESUMO

A presente pesquisa é qualitativa e traz a seguinte questão: Quais os benefícios que a Cultura Digital, utilizando um dos seus recursos tecnológicos, o jogo digital, atrelado à concepção Psicogenética, pode trazer à alfabetização dos estudantes que frequentam o ensino regular? Assim, aponta como objetivo geral e respectivamente os específicos, o intuito em analisar a concepção de jogo digital e como a Cibercultura, sendo um dos saberes que acompanham os discentes em suas trajetórias escolares, deve estar inserida nos fazeres educacionais. Conclui-se que esta concepção de base construtivista, por considerar os níveis, conhecimentos pré-adquiridos e a cultura dos educandos como embasamento para a construção da competência leitora e escritora, atrelada ao uso das tecnologias, como o Jogo Digital, por ser dinâmico, apresentar diversas possibilidades comunicativas, visuais e táteis, sendo atrelado às propostas e vivências significativas, e do interesse daqueles que estão matriculados na sala regular, o processo de ensino e aprendizagem ganha potência e diferentes possibilidades para uma alfabetização com qualidade e eficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Psicogênese; Alfabetização; Cibercultura, Jogo Digital.

ABSTRACT

This is a qualitative study with the following question: What benefits can Digital Culture, using one of its technological resources, the digital game, linked to the Psychogenetic conception, bring to the literacy of students attending regular education? Thus, the general objective and the specific objectives are to analyze the concept of a digital game and how Cyberculture, as one of the types of knowledge that accompanies students on their school journey, should be included in educational activities. The conclusion is that this constructivist conception, which considers the students' levels, pre-acquired knowledge and culture as the basis for building reading and writing skills, coupled with the use of technologies, such as the Digital Game, because it is dynamic, presents various communicative, visual and tactile possibilities, and is linked to meaningful proposals and experiences, and of interest to those who are enrolled in the regular classroom, the teaching and learning process gains power and different possibilities for quality and efficient literacy.

KEYWORDS: Psychogenesis; Literacy; Cyberculture, Digital Game.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Constituição de 1988, o quadro de segregação escolar vivenciado por grande parte da sociedade é obrigatoriamente revisitado, visto que este texto legislativo afirma ser a Educação um direito de todos (Brasil, 1988, art.205). Logo, estar matriculado na rede regular de ensino, aprender a ler e escrever foram considerados práticas culturais basilares à modernização do Estado e sociedade, sendo requisito para que o sujeito se torne emancipado no meio em que ele se encontra inserido.

Contudo, desde os tempos republicanos até a atualidade, ainda persiste um fracasso que abrange os escolares, denunciando ora ele próprio, ora o meio utilizado para ensinar ou ainda o professor como os culpados pela não alfabetização (Mortatti, 2006, p.2).

Com a seguridade legal da Educação para toda a população, as instituições escolares passaram a matricular estudantes diversos, independentemente de suas condições, modos e constituições pessoais, neurológicas, corporais ou biopsicossocial. É neste cenário que o espaço escolar precisa se adaptar ao direito que os estudantes adquiriram para aprender de modo eficiente ao frequentarem o ensino regular.

Pela via de conscientização, movimentos sociais e políticos, depreende-se que o modo no qual se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem já não mais cabia neste novo momento em que a perspectiva inclusiva permeia o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de todos e de cada um nesta ação pedagógica.

Visto que a diversidade humana está presente na escola, logo, os meios para se construir os conhecimentos precisam ser úteis aos aprendizes, atendendo e percebendo-os em suas singularidades.

Neste sentido, duas das funções essenciais a serem desenvolvidas no ato de educar, a leitura e escrita, passam a exigir uma concepção que aprecie as etapas pelas quais as crianças aprendem, que o meio no qual isto ocorre seja notado como diverso, singular, com as necessidades de cada sujeito sendo respeitadas.

Embora haja a consciência da existência de múltiplas abordagens para a aprendizagem leitora e escritora, justifica-se, neste artigo, a opção do estudo pela psicogenética na construção destas habilidades pelos estudantes, pelo fato desta concepção ser democrática quanto ao processo dialógico que se estabelece entre o que o sujeito sabe e suas potencialidades para construir e ampliar saberes até se tornar alfabetizado.

Assim, esta concepção epistemológica respeita e valoriza os conhecimentos pré-adquiridos dos discentes e suas possibilidades em estruturar o pensamento de forma crítica e lógica, amparando as muitas formas de se guiar pela trajetória alfabetizadora, coadunando com as características dos discentes que são únicos e plurais.

Sendo, os meninos e meninas que convivem nos territórios das instituições escolares, indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade, imbuídos pela cultura local, a qual se faz presente no diálogo estabelecido com o ensino dos conteúdos escolares, a fim que seja significativo, como sugere a Psicogênese da Língua Escrita, é preciso reconhecer que “[...] a cultura se constitui de ação do homem, na sociedade; criando formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca [...]” (Baratto, Crespo, 2013, p. 17).

Então, acredita-se que os “[...] valores, conhecimentos e experiências [...]” (Kenski, 2018, p. 140) destes que fazem parte do contexto educacional, devem ser incluídos nestes espaços, e a Cultura Digital também deve ser apresentada juntamente com as vivências educativas propostas nestes lócus.

Esta Cibercultura tem se relacionado de forma intrínseca com o ensino e aprendizagem dos escolares, complementando os conhecimentos de tal modo que esta ação humana tem adentrado nas escolas, podendo se tornar parte das experiências pedagógicas ofertadas.

Baseando-se no paradigma da psicogênese, o atendimento das demandas educacionais destes estudantes, ao atrelar a aprendizagem ao uso dos recursos que a Cultura Digital anuncia, benefícios podem ser percebidos acolhendo as especificidades dos escolares devido às ferramentas e materiais de suporte ofertados pela tecnologia.

Assim, com a constatação da ascensão de entrada da diversidade que acompanha os discentes nas salas de aula, se propõe outras vivências cotidianas para a promoção do ensino de tal modo que as experiências ao ler e escrever, sejam também parte constituinte da pessoa, por este motivo o jogo digital, que traz consigo uma proposta lúdica e significativa, pode ser convidado a estar inserido no contexto didático colocando o estudante e seus saberes como centros no fazer educativo em benefício da alfabetização.

Para melhor compreender esta temática, a escrita deste texto será baseada na pesquisa qualitativa que permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla

do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30). A presente pesquisa possui a seguinte problematização: Quais os benefícios que a Cultura Digital, utilizando um dos seus recursos tecnológicos, o jogo digital, atrelado à concepção Psicogenética, pode trazer à alfabetização dos estudantes que frequentam o ensino regular? Além da pretensão em responder ao questionamento anteriormente colocado, este artigo objetiva de modo geral compreender a abordagem Psicogenética da Língua Escrita. Em relação aos específicos, há o intuito de analisar a concepção de jogo digital e como a Cibercultura, sendo um dos saberes que acompanham os discentes em suas trajetórias escolares, deve estar inserida nos fazeres educacionais.

Finalizando, os diferentes modos que se têm para aprender e expressar ideias desafiam todo o sistema educacional a se reestruturar e deixar definitivamente a educação passiva e segregadora no passado. Respeitando e valorizando a diversidade que constitui cada bebê, criança, jovem ou adulto matriculado nas escolas, percebendo-os como múltiplos, oportunizando a todos os recursos, incluindo os digitais, a fim de que alcancem sucesso e autonomia na trajetória escolar.

A PSICOGENÉTICA COMO BASE PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Ao se tratar da aquisição da leitura e escrita, o Brasil tem em suas legislações especificações do que se precisa alcançar para que seus escolares desenvolvam estas capacidades de forma plena.

Neste sentido, a Língua Portuguesa, sendo o componente curricular o qual se vem utilizando prioritariamente na alfabetização dos matriculados no sistema regular de ensino, deve visar um trabalho proposto que embase o domínio do “[...] processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística [...]” (Brasil, 2017, p.90).

Levando em conta o excerto acima, sobretudo nas escolas públicas, há importantes discussões acerca da alfabetização dos meninos e meninas que adentram estes espaços, entre elas, considera-se a questão das defasagens encontradas na leitura e escrita dos estudantes destas instituições.

Nesta direção, diferentes métodos, concepções e linhas alfabetizadoras têm sido propostas, principalmente ao final do século XIX (Mortatti, 2006, p.1), marco temporal para o surgimento da perspectiva psicogenética que reflete acerca do desenvolvimento do sistema da escrita e leitura quando a criança inicia o processo alfabético.

Para esta abordagem, o sujeito é ativo, participante do percurso da aprendizagem, possuindo um modo próprio em conceber sua autonomia quanto ao ler e escrever, assim ao iniciar sua alfabetização

“[...] Antes de prestar atenção à representação do som, a criança observa outros aspectos da escrita e cria hipóteses, desde a sua função (creem inicialmente que serve para nomear objetos) até a sua organização (para representar objetos diferentes não se pode usar os mesmos caracteres e que a quantidade de caracteres é um elemento que também marca essa distinção)” (Russo, 2012, p. 32).

Então, a criança, no início da sua aquisição da leitura e escrita, utiliza seus conhecimentos prévios, contudo, ao experienciar outras informações por meio das diferentes mediações didáticas, suas ideias sofrem uma desestruturação e como meio para alcançar o equilíbrio que usufruía anteriormente, acomoda o que foi aprendido, reformulando novos saberes.

Logo, “[...] Quando dizemos que um organismo ou sujeito é sensível a um estímulo e capaz de responder a ele, está implícito que ele já possui um esquema ou estrutura à qual este estímulo é assimilado” (Piaget, 1977, p. 77). Assim, a concepção da Psicogênese da escrita, refuta a ideia que a alfabetização ocorre em torno de que ler significa sonorizar os sinais gráficos percebidos e que para escrever é preciso converter os sons falados em seus respectivos signos.

Esta abordagem estuda o desenvolvimento dos processos mentais quanto à aprendizagem do objeto linguístico pelo sujeito, ela afirma que

“[...] o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação” (Brasil, 2008, p. 10).

Sendo assim, a aprendizagem das letras e suas respectivas nomeações não são pré-requisitos para se iniciar o processo da alfabetização dos meninos e meninas que se encontram neste ciclo do ensino. O que se precisa é que estes estudantes estejam inseridos num contexto de letramento, com a leitura e escrita sendo demonstrados como um recurso social, para expressar ideias grafadas, de modo diferenciado do desenho, coadunando com a ideia que

“[...] crianças em idades semelhantes podem apresentar maior ou menor informação sobre o sistema de escrita, mas a possibilidade de usar essas informações está condicionada pela conceitualização que elas já construíram a respeito desse sistema [...]” (Russo, 2018, p.156).

Considerando o conceito anteriormente exposto, o discente que se encontra na fase da alfabetização tem seus conhecimentos respeitados ao incluir experiências nas proposições que lhe são apresentadas, tomando-as como base auxiliadoras para a apreensão dos conhecimentos construídos, relacionando-os com as demandas do mundo em que se encontra.

Em relação aos caracteres usados para formar palavras destinadas a serem comunicadas graficamente e a efetivação da leitura delas, conforme o sujeito é inserido em situações concretas, lúdicas e significativas, ele descobre possíveis aplicações nas estruturas encontradas, utilizando-as posteriormente em outras situações do cotidiano.

Deste modo, o processo da alfabetização pela concepção psicogenética se torna dinâmico, pois o “[...] aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético [...]” (Mendonça, Mendonça, 2011, p.39).

Assim, é preciso que o educador esteja ciente que a disposição de ensino e aprendizagem segue uma trajetória democrática, em que a criança expõe seus conhecimentos, estes são considerados, mas confrontados por meios de situações pedagógicas potentes, oportunizando aos estudantes momentos para refletir, comparar, ampliar seus conhecimentos e buscar condições de diferenciar marcas gráficas, dando a elas qualidade e a quantificação que lhe satisfaça a cada fase até que

encontre “[...] correspondência à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético” (Weisz, 2004, p. 2).

Destarte, estes estudantes experienciam, simultaneamente, propostas tanto de leitura quanto de escrita a fim que percebam as características diversas da língua portuguesa. Contudo, mesmo como afirmado anteriormente que o ensino das letras não é pré-requisito para que inicialmente se conquiste a habilidade leitora e escritora, salienta-se que quando oferecida esta “[...] informação sobre as letras e seu valor sonoro deve dialogar com as hipóteses das crianças e informar o que faz sentido para elas em cada momento do seu processo de aquisição do sistema alfabético [...]” (Weisz, 2004, p. 5).

Portanto, todos os educandos, vão investigando e acomodando novas informações em um processo dialético no qual confronta suas ideias com as que estão postas quanto ao que é convencional à alfabetização.

Neste contexto, faz-se urgente a superação de uma educação fragmentada, não significativa e capacitaste aos que estão na fase da aquisição da leitura e escrita, sendo preciso conceber o fazer pedagógico a eles com possibilidades variadas, recursos plurais e múltiplas vivências assegurando o direito que todos têm se tornar alfabetizado, acessando por meio desta ação social novos territórios e protagonismos.

A CULTURA DIGITAL E A ABORDAGEM DA PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA COMO FERRAMENTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Ao adentrar os portões escolares o estudante leva para este território todos os saberes que adquiriu na sociedade em que é constituído, isto vale para os “[...] conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, o mesmo espaço [...]” (Kenski, 2018, p.139), ou seja, a cultura na qual este sujeito se encontra inserido.

Deste modo, todas as formas de relação estabelecida entre o indivíduo, o meio e os recursos disponíveis estão intrínsecos aos discentes, entre eles, ao que é tecnológico, que facilita os fazeres cotidianos daqueles que acessam os materiais e ferramentas do que vem sendo denominado como Cibercultura ou Cultura Digital, conceituada como “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica [...]” (Cunha, Lemos, 2003, p.11).

A Cultura Digital coaduna com o entrelaçamento entre a construção e a disponibilidade de artefatos que beneficiam a resolução de problematizações do cotidiano, subsidiando novas aprendizagens e concepções, com isto, diferentes meios para exercer a comunicação com o outro, a exposição de ideias e a ampliação do que se sabe e deseja conhecer vão surgindo, facilitando a aquisição de diferentes conhecimentos, como os que dão suporte ao ler e escrever.

Esta cultura que abarca o que é virtual, considerando o que se coloca como avançado, depreende instrumentos que ao ser aliada a uma concepção pedagógica a qual contribui com a

potencialização do sujeito como um ser crítico, autônomo, capacitado para obter e criar informações úteis à solução de problemas que surgem no meio que cada um vive e convive, passa a ser aclamada para uso em benefício das diversas habilidades e competências a serem adquiridas pelos discentes.

Baseando-se nesta circunstância em que à escola é revelada outras formas de ensino e aprendizagem, temos a Cultura Digital possibilitando novas práticas educacionais, colaborando com a interação entre os saberes e o objeto a ser conhecido, o que apoia com mais dinamismo a concretização da construção dos conhecimentos.

Diante deste panorama, as tecnologias abarcam inúmeras possibilidades e ferramentas, como, por exemplo, os jogos digitais que “[...] são atividades lúdicas estruturadas que envolvem uma série de tomadas de decisões [...]” (Ramos, segundo, 2018, p. 532 apud Schuyttema, 2011). Visto que este recurso ao ser utilizado nas propostas pedagógicas pode indicar maior motivação aos estudantes para o aprendizado, promover novas experiências, provocando a colaboração e as conexões pessoais, além de constituir estratégia interessante para o desenvolvimento de competências, evidenciando melhor o desempenho em tarefas escolares e as que são externas a este meio, mas que exigem concentração para realizá-las (Coutinho e Alves, 2016, p.114).

A perspectiva mostrada acima tem o jogo digital não como o único responsável pela aprendizagem dos meninos e meninas que estão nas salas de aula, mas personificado como um aliado diversificado que ao se relacionar com a Psicogênese da Língua Escrita, a qual considera o nível, os pré-conceitos e a cultura destes escolares promove o acesso a outros saberes, capazes de facilitar a aprendizagem leitora e escritora.

Por isto, esta abordagem para a alfabetização dos estudantes, representada por Emília Ferreiro e Teberosky (1999), ancorada pelo pensamento piagetiano o qual considera “[...] que a inteligência depende do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio, que se dão através da ação [...]” (Ferracioli, 1999, p. 180), dialoga com este recurso tecnológico à medida que ele é versátil, possibilitando o letramento, a conscientização do uso social da escrita e a realização da leitura de modo plural, trazendo para a ação pedagógica outras possibilidades ativas, com estrutura que permite o desequilíbrio do que se sabe, a construção e acomodação de novas ideias.

Então, a inclusão da Cultura Digital a partir dos elementos tecnológicos que ela oferta, e neste estudo específico o uso do jogo digital, corrobora para a formação de uma educação conectada a um meio facilitador para que os estudantes se alfabetizem de modo eficiente.

Salienta-se atenção para o papel mediador que o educador exerce, sua responsabilidade é entrelaçar a tecnologia ao conhecimento empírico e científico, pois mesmo que os jogos virtuais se apresentem como suportes, é preciso exercer um trabalho formativo em que haja apropriação do funcionamento e do ensino que esta ferramenta irá favorecer aos discentes quanto aos saberes que poderão subsidiar a concretização da alfabetização.

[...] É um processo que colabora na construção do conhecimento, mas é importante ressaltar, que esse conhecimento não é construído sozinho. Antecipadamente à utilização do jogo, há um trabalho preparatório pelo professor, sem esse preparo, as potencialidades que podem ser exploradas pelo jogo, acabam passando despercebidas, sendo pedagogicamente perdidas” (Watanabe, 2020, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, as informações adquiridas corroboram com a ideia de que a Psicogênese da Língua Escrita dialoga com os conhecimentos dos estudantes durante a fase da alfabetização, acolhendo seus saberes prévios e propondo outras situações educacionais a fim que estes meninos e meninas evoluam no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, a concepção que abarca a Psicogênese da Língua Escrita considera as ideias e pensamentos que surgem durante as fases em que o discente está se alfabetizando, sendo ele o protagonista de toda a trajetória até chegar à aquisição da habilidade leitora e escritora.

Então, a utilização dos materiais advindos da cultura virtual, nas propostas educacionais, como o jogo digital, o qual pode ser considerado um artefato constituído por um avanço científico e lúdico, tende a possibilitar a ampliação e elaboração dos saberes daqueles que frequentam o ensino regular, quanto ao que se escreve e lê.

Por fim, a Cibercultura, posta como um dos saberes dos estudantes matriculados nas escolas, sendo consideradas suas possibilidades visuais, táteis e comunicativas, ao ser incluída com intenção pedagógica às vivências mediadas pelo professor na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, contribui para atender a diversidade humana que adentram estes espaços proporcionando uma alfabetização qualificada e uma formação crítica para o exercício de uma cidadania no meio em que se vive e convive.

REFERÊNCIAS

BARATTO, Silvana Simão. CRESPO, Luís Fernando. **Cultura Digital ou Cibercultura: Definições e Elementos Constituintes da Cultura Digital, a Relação com Aspectos Históricos e Educacionais**. Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/51965/mod_folder/content/0/jul_2.pdf?forcedownload=1. Acesso 27 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 10 mar. 2024.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamenta: alfabetização e linguagem: formação de professores.** – Ed. rev. e ampl. / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/tutor-lingport.pdf>. Acesso 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso 23 mar. 2024.

COUTINHO, Isa de Jesus; ALVES, Lynn. **Jogos Digitais e Aprendizagem: Fundamentos para uma Prática Baseada em Evidências.** Papirus. São Paulo, 2016.

CUNHA, Paulo. LEMOS, André (orgs). **Olhares Sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003. p. 11-23. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso 25 mar. 2024.

FERRACIOLI, Laércio. **Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 16, n.2, p. 180-194, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237594933_aspectos_da_const_14_rucao_do_conhecimento_e_da_aprendizagem_na_obra_de_pi_aget. Acesso 05 mar. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed. 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Cultura Digital (Verbetes)** In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/473611472/verbetecultura-digital-Dic1000>. Acesso 12 mar. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, Equívocos e Consequências para a Alfabetização**. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso 25 mar. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso 27 mar. 2024.

PIAGET, Jean. **O Desenvolvimento do Pensamento: Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote. 1977.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fabio Rafael. **Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva**. Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 531–550, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MFpkYYqT4x9cZXQtwLSXpBm/#>. Acesso 24 mar. 2024.

RUSSO, Giulianny Marinho. **A utilidade do Conhecimento do Nome da Letra Para a Aquisição do Sistema de Escrita**. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1711/te.1711.pdf>. Acesso 20 mar. 2024.

WATANEBE, Alessandra Izumi Kinjo. **O jogo digital como proposta metodológica no ensino de Ciências Naturais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24280/1/CT_TCTE_III_2020_02.Pdf. Acesso 06 mar. 2024.

WEISZ, Telma. **Didática da Leitura e da Escrita: Questões Polêmicas**. Pátio Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 28, p. 57-62, 2004. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/textoseventos/TW_Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf. Acesso 05 mar. 2024.

INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

THE INFLUENCE OF AFFECTIVITY ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS



CLEONICE DOS SANTOS COSTA SOUSA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - Uniararas (2011); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - Unijales (2018); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em educação Física Escolar com Ênfase em Educação Infantil pela Faculdade Conectada - FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Maria Henriqueta Catite; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Padre Anchieta.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar como além da formação acadêmica formal, a escola tem como objetivo, formar um ser social, atuante, transformador, senão da sociedade, de sua própria vida. Nesse sentido, um dos fatores de extrema importância é a questão da afetividade, que na educação não se resume a tratar os alunos com civilidade, e distribuir beijos e abraços. A questão da afetividade vai além de distribuir beijos e abraços, da superficialidade dessas ações, e pode interferir em vários aspectos da vida social do educando fora da escola. Para o embasamento teórico deste artigo foram utilizadas pesquisas bibliográficas acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Autoestima; Aprendizagem; Mediação.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss how, in addition to formal academic training, the school has the objective of forming a social being who is active and transforms, if not society, then their own life. In this sense, one of the most important factors is the issue of affection, which in education is not just about treating students with civility and handing out kisses and hugs. The issue of affection goes

beyond handing out kisses and hugs, beyond the superficiality of these actions, and can interfere in various aspects of the student's social life outside of school. For the theoretical basis of this article, bibliographical research on the subject was used.

KEYWORDS: Affectivity; Self-esteem; Learning; Mediation.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão é sobre a importância da afetividade no Ensino Fundamental I. O Trabalho tem cunho qualitativo, e está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo verificaremos as atribuições para a relação professor-aluno no Ensino Fundamental I. São elas: Cognitivas, Sociais e Emocionais.

As atribuições Cognitivas, dizem respeito ao processo de ensino propriamente dito, onde a afetividade tem importante papel para o sucesso do processo. Inclusive determinará a aproximação do aluno com determinada matéria partindo do grau afetivo que o aluno tem com o professor.

O conhecimento prévio do aluno, sua linha de raciocínio e os processos pelos quais passou até alcançar seu aprendizado devem ser mais valorizados que seus erros, que devem servir de parâmetro para a adequação da prática de ensino e não sofrer uma supervalorização.

E, as atribuições nos aspectos de formação do Sujeito Social, que é a forma como o aluno irá conviver com as demais pessoas ao longo de sua vida. Nesse aspecto, muito mais do que o que ouve, o aluno fica atento ao que vê, e nesse sentido a forma a como o professor lida com todos os alunos e os demais funcionários dentro e fora da sala de aula serão um exemplo muitas vezes seguido pelos alunos.

A formação da autoestima também ajudará ao aluno a ter relações de mais sucesso no mundo fora dos muros da escola, porque é um erro acreditar que a escola somente está presente na vida das pessoas para ensiná-las academicamente, cognitivamente.

Ademais a escola também tem a atribuição de preparar o aluno para a vida para ser um cidadão, consciente, atuante e modificador de sua realidade. Para tanto a sala de aula deve ser um local onde o aluno possa testemunhar um tratamento igualitário a todos os alunos, independentemente de sua cor, sexo, classe social, dificuldade de aprendizagem, entre outros, ou seja, o respeito ao outro deve imperar na sala de aula para que o aluno construa uma imagem positiva sobre si mesmo e sobre os outros, facilitando sua interação e qualidade de suas relações.

DESENVOLVIMENTO

O processo educativo é feito para muitos. Nesses casos, grande parte dos educandos pode passar despercebida. Destacando-se somente casos extremos. Infelizmente a grande maioria dos

professores não consegue manter atitude de neutralidade diante dos alunos, sem mostrar suas antipatias ou preferências. Essas atitudes são inconscientes, e é muito difícil não ter esse tipo de atitude, pois apesar do comprometimento profissional, professores são, antes de qualquer coisa, humanos. Essas atitudes humanas por sua vez, podem causar marcas profundas nas crianças.

Quando um professor é simpático com um aluno, o aluno tende a reproduzir as ações que agradam o professor, tornando a relação cada vez mais agradável, o mesmo ocorre quando existe uma antipatia com relação a algum aluno. Isso ocorre porque queremos satisfazer as expectativas daqueles que nos admiram.

Antipatia e simpatia não são irreversíveis, podem ser alteradas se um dos indivíduos em interação mostrar alguma característica até então não observada, porém são dificilmente revertidas, uma vez que quando se tem antipatia por alguém tende-se a não interagir muito com esta pessoa, não dando oportunidade a mesma de mostrar outros aspectos de sua personalidade. E muitas vezes algum aspecto novo pode ser interpretado de maneira negativa.

As pessoas tendem a se aproximar quando identificam semelhanças no outro. Se numa possível aproximação, percebem-se diferenças muito grandes, a tendência é o afastamento, conforme observou Sisto (2000, p. 53). “Como sempre queremos agradar e atender as expectativas daqueles que nos são caros, as semelhanças ficam cada vez maiores”.

No caso da antipatia, as diferenças são exageradas, e os mesmos atos praticados por oponentes podem ter explicações distintas dadas pelos próprios, pois nesse caso existe a necessidade de se mostrar sempre diferente do desafeto.

Segundo Freud, os extremos se tocam: uma antipatia pode virar um amor, e um amor muito intenso pode-se transformar em ódio. Muitas vezes alguma característica não apreciada no outro pode ser uma característica que o próprio indivíduo possui e não consegue enxergar em si mesmo. Do mesmo modo alguém que não gostamos, pode ter na realidade alguma característica que admiramos e que gostaríamos de ter, mas não temos.



Fonte: <https://www.doremibsb.com.br/post/afetividade-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-a-import%C3%A2ncia-do-afeto-para-o-processo-de-aprendizagem>. Acesso 14 jun. 2024.

Em sala de aula essa interação também ocorre. Como dito anteriormente, na sala de aula, feita para muitos, se destacarão os extremos, que reagirão conforme já citado, os aprovados pelo professor tenderão a ter atitudes boas e positivas, e os que não tiverem tanta sorte, irão reproduzir as atitudes tão pouco valorizadas pelo professor.

A escola é um ponto de passagem entre a família e o grupo social externo. O professor em sala de aula irá invariavelmente reproduzir os padrões da sociedade em que vivem. Os alunos, embora com características diferentes, sofrem com uma avaliação padronizada que avalia segundo esses aspectos qualidades positivas e negativas.

Nesse sentido, os alunos que conseguem alcançar as qualidades valorizadas pela escola, vão efetivamente progredindo nessa direção, porém aqueles que não reúnem as características tão valorizadas, podem apresentar outras formas de comportamento para se sobressair como indisciplina, docilidade excessiva, e dessa forma chamar a atenção do professor. Esses comportamentos se transformam num círculo vicioso. Esse processo passa a ser contínuo, e tem poucas probabilidades de reversibilidade.

A forma de percepção dos professores também influencia esse processo. Existem professores que tendem a observar mais as características negativas, enquanto outros valorizam as características positivas, esses últimos conseguem resultados melhores em suas salas de aula. Essas diferenças de percepção estão relacionadas às diferenças de personalidade.

Deparamo-nos dessa forma em dois problemas: de que forma de avaliação é mais produtiva. O que se sabe até o momento é que a percepção positiva é capaz de obter maior rendimento. Outro ponto a considerar é a reeducação da forma como o professor percebe o aluno. O que não se trata de tarefa fácil ou puramente intelectual, pois muitas vezes, o professor utiliza seus alunos para conseguir triunfos ou derrotar outros. Trata-se de um comportamento barreira para mudanças.

Esses comportamentos patológicos, infelizmente são mais frequentes do que se pensa, mas independente desses comportamentos, os comportamentos relativamente comuns ainda representam um problema, porque a escola tende a valorizar muito as tarefas intelectuais, o que acentua a diferença e a inadequação de alguns alunos. É possível buscar nos alunos, suas qualidades desejáveis, ao invés de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas.

Nem todos os alunos têm aptidões artísticas, ou grande capacidade intelectual. Seria muito errado esperar isso dos alunos. Uma avaliação correta pressupõe observar as diferentes aptidões dos diferentes alunos. Essa avaliação é mais acertada e evita o falseamento do auto apreciação e a deformação das qualidades positivas.

Se em alguns casos, as qualidades indesejáveis forem acentuadas, não há como fugir delas, porque também seria um exagero supor que os casos de delinquência são todos consequência de uma avaliação não acertada.

Tentativas de valorizar qualidades que o aluno não possui somente para parecer adequado também são prejudiciais e podem causar conflitos, mas quando se analisa um nivelamento inferior e superior, supõe-se que pode se causar menos danos a se considerar os alunos vencedores ao invés

de fracassados. O ideal seria não ter esses desvios de realidade, porém se tivéssemos que optar entre um e outro, a melhor opção seria sem dúvida uma interpretação favorável, pois a sensação de sucesso pode trazer ao indivíduo maior segurança emocional.

Vivemos obviamente numa sociedade muito competitiva, onde os fracassos e sucessos do indivíduo são atribuídos ao seu próprio esforço, ignorando fatores hereditários ou do meio em que vivem. Esse tipo de conduta favorece o estabelecimento de sentimento de frustração e hostilidades, aqueles que se consideram fracassados e sentimento de culpa para aqueles que se consideram vencedores. A sociedade exige igualmente de todos, porém não recompensa a todos de forma igual, sequer de acordo com seus esforços. Pode-se seguir todos os padrões estabelecidos, e não ser recompensado, e não seguir nenhum esquema e ser amplamente recompensado, devido a condutas egoístas e ambiciosas e ainda como fruto do acaso. Não nos cabe aqui discutir os valores corretos ou incorretos da sociedade e sim avaliar o que isso tudo é capaz de fazer ao aluno enquanto ser social e inserido na escola, que é uma reprodutora desses valores.

Todos, dentro de certos limites, representam um pouco e tendem a mostrar aos outros, aquilo que querem ser e não aquilo que realmente são, porém em alguns casos esse falseamento da personalidade pode ser excessivo e causar muita angústia e inquietude. Esse comportamento praticado pelo indivíduo é uma forma falsa, porém também é necessário dizer que se constitui em uma forma de se defender de uma educação injusta, que valoriza somente algumas qualidades, pois geralmente acreditasse naquilo que se visualiza, mesmo que seja falso.

Para Vygotsky o processo de aprendizagem tem um cunho essencialmente social. Na interação com o outro, o processo e desenvolvimento cognitivo acontece num contexto histórico cultural. Vygotsky abordou conceitos de mediação e internalização. Através do contato com o meio e com o outro

A criança evolui do pensamento elementar para formas mais abstratas de pensamento que a ajudarão a conhecer e atuar na sua realidade e no meio em que vive. Nesse sentido o outro é importante não somente para a construção do conhecimento e da aprendizagem, mas também na formação do próprio sujeito e na forma como esse irá se comportar frente ao mundo e nas interações com as demais pessoas.

Vygotsky (1994, p32) afirma que “a internalização provoca uma série de transformações” e ainda que “todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica).”



Fonte: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm>. Acesso 14 jun. 2024.

A interação é importante quando entendemos que para que o processo de aprendizagem aconteça é imprescindível o papel do outro, e a qualidade das interações sociais.

Para Pino (1997, p.22) “A elaboração cognitiva se fundamenta na relação com o outro. O desenvolvimento cognitivo acontece através de três elementos: o sujeito que conhece a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”.

Nesse contexto verificamos a importância do elemento mediador, ou seja, não basta somente o sujeito e o objeto, para que a relação realmente ocorra, faz se necessário o papel do mediador do processo.

O objeto de conhecimento somente existe a partir de seu uso social. Através da mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

As experiências e vivências com outras pessoas irão conferir ao objeto um caráter afetivo e internalizado, pois para a internalização do objeto, estão em pauta não só aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

O processo de aprendizagem se inicia muito antes do ingresso escolar, ainda na família, onde existem fortes vínculos afetivos, e onde o ensinar e aprender torna forma primeiramente. A afetividade é imprescindível para a própria sobrevivência, e determinante nos primeiros meses de vida. Conforme Wallon (1968, p. 27) “Através desse vínculo afetivo, a criança vai tendo contato com o mundo simbólico, importantíssimo para o processo cognitivo”.

Aos poucos, esse universo infantil vai se ampliando e surge a figura do professor.

As relações entre professor-aluno não acontecem somente no campo cognitivo, estão impregnadas de afetividade.

Inicialmente as experiências vividas em sala de aula são interpessoais (no campo externo). Através das experiências afetivas e da mediação do professor, essas experiências vão sendo internalizadas.

A qualidade das interações sociais vivenciadas pela criança irá determinar de forma subjetiva como serão suas relações afetivas.

Wallon em seus estudos determinou que a afetividade desempenha um importante papel na inteligência da criança, determinando seus interesses. Para Wallon, as emoções fixam o social e o orgânico. Desde que nasce as relações das crianças são sociais, visto que, segundo Wallon (1968, p. 262):

A criança não tem meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON, 1968, p. 262)

Wallon se baseou nos estudos de Darwin, para definir que o homem é antes de qualquer coisa, um ser emocional, e seu desenvolvimento está atrelado intimamente a seu contato com outros seres humanos, principalmente os pais, com os quais tem um forte vínculo afetivo.

Wallon distingue emoções da afetividade. Para Wallon, as emoções têm sempre um componente biológico, orgânico, e alteram o tônus muscular quando, por exemplo, o bebê chora pelo desconforto da fome, ou quando estamos zangados, assustados, são emoções distintas, mas todas elas influenciam de alguma forma o tônus muscular.

Para Wallon, a afetividade é diferente das emoções porque não envolve somente questões biológicas, mas também questões psicológicas. A criança precisa entrar na fase simbólica para experimentar a afetividade, e para que as emoções evoluam para sentimentos que tem duração e moderação.



Fonte: <https://guiadofuturo.com.br/henri-wallon/>. Acesso 14 jun. 2024.

A aprendizagem ocorre a partir da interação da criança com os outros, e a partir dessa interação, a criança irá construir seu conhecimento, portanto a afetividade ocorre em conjunto com a construção desse conhecimento, e a relação com o objeto do estudo também irá depender da qualidade dessa interação.

A proximidade física do professor com o aluno é muito valorizada pelos alunos, que se sentem mais seguros com a figura do professor, de formas próxima, como se as dúvidas pudessem ser atenuadas, e a própria confiança em si mesmo pudesse ser restabelecida.

O fato de o professor estar próximo enquanto a criança trabalha sempre dando incentivo, e questionando a criança, mesmo de forma a desafiá-la a achar por si só a resposta, confere um ar de cuidado, interesse, apoio, sempre citado como algo bom pelos alunos.

Dentre as situações que chamam mais a atenção dos alunos, estão além da proximidade, o tom de voz usado para falar com eles. Muitos valorizam e enfatizam essa forma de comunicação em detrimento de um tratamento ríspido, muitas vezes observado. Citam professoras que falam de forma doce e não muito alto para não atrapalhar o trabalho dos colegas.

Portanto, o ambiente escolar desde o início deve ser acolhedor, entendendo por isso, não um local que substitua a família, mas um local onde a criança possa ser respeitada em sua diversidade, incentivada, onde o erro não seja supervalorizado, e sim, sirva de guia para a construção do trabalho do professor juntamente com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores tendem a apreciar aqueles alunos que tem características que são consideradas boas por eles, em consequência, esses alunos mantêm o comportamento para continuar agradando o professor. Já os que são preteridos, acabam se mostrando indisciplinados, muitas vezes como uma forma de chamar a atenção do professor, que não dispensa muito de seu tempo com o mesmo. Não se trata de tarefa fácil.

Além da questão do comportamento social do aluno o, existe a questão da aprendizagem, que é estimulada quando o professor tem uma visão positiva de sua sala, e quando procura tratar a todos com respeito e dedicação, doando seu tempo àqueles com maiores dificuldades, não os tratando como menos qualificados e sim acreditando em seu potencial. O professor deve dar voz aos alunos, dessa forma, poderá conduzir a sala levando em consideração aquilo que a classe necessita, e dessa forma sua fala não se perderá, terá significado porque partiu da necessidade e da voz da clientela.

Os alunos, são pessoas e as pessoas são diferentes, tem aptidões e dificuldades diferentes. A escola perpetua uma forma de ensino em que certas habilidades são mais valorizadas que outras e quem não as alcançam da maneira esperada pode ser subjugado. Esse pensamento não é real, porque existem inteligências múltiplas e perseguir e torturar um aluno que não obtém as melhores notas em matemática, por exemplo, pode ser uma forma de perseguir algo que talvez não tenha tanto peso na vida daquele aluno, que pode por sua vez ter grandes habilidades artísticas, onde a matemática realmente não terá grande representatividade em suas escolhas e vida futura.

Logo esse tipo de exigência é infrutífera, pode causar marcas profundas, afetar a autoestima como um todo, enfim ser desastroso e não ter um motivo louvável, senão a permanência e a manutenção de verdades tidas como absolutas, e que não são questionadas por muitos profissionais. Esse tipo de profissional não é o que se espera de um verdadeiro educador.

O educador que realmente fará diferença em sala de aula é aquele que está comprometido

com o propósito de sua função. Respeita incondicionalmente seus alunos, não importando cor, condição social, raça, sexo, dificuldades de aprendizagem, ou qualquer diferença que se apresenta.

O respeito pelo próximo, pela sua condição particular, é a melhor forma de afeto que existe, e é a melhor forma de dizer a alguém que ele é importante como é, sem ter que apresentar padrões estéreis, pré-estabelecidos, que somente servirão para afetar de maneira negativa sua autoimagem, seu amor-próprio, o valor que tem de si mesmo, por consequência sua autoestima, e sua forma de lidar com si mesmo e com o mundo que o cerca.

O assunto afetividade num primeiro momento pode parecer superficial frente aos vários temas possíveis, porém, quando observado com cuidado, trata-se de um tema bastante complexo e de extrema importância. Marcas adquiridas nessa etapa da vida podem ser preponderantes em vários aspectos da vida do indivíduo.

Conclui-se que a afetividade é importantíssima em vários aspectos da vida do educando influenciando na maneira como irá encarar estudos, dificuldades, a si mesmo, sua autoimagem, a forma como irá lidar com o mundo, si mesmo e os outros, portanto para nós educadores trata-se de assunto pertinente, que deve ser encarado com tanta seriedade quanto o estudo da didática e das metodologias.

O professor precisa se humanizar para realizar um trabalho onde não somente questões cognitivas isoladas tenham relevância, mas sim, para que o ensino seja considerado como algo global, e veja o ser humano em toda sua essência e plenitude, não com um depósito de conteúdos, pré-estabelecidos inertes.

O aluno precisará ser aceito e fazer parte da realidade da sala de aula, para que o ensino tenha significância, e o professor como mediador tem papel fundamental nesse processo.

Ademais, é necessário entender um aluno como um ser completo, indissociado, para que o ensino seja eficaz e possamos contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e responsáveis por transformar suas vidas e serem realizados enquanto pessoas equilibradas e capazes de fazer suas próprias escolhas, porque tiveram mestres que os ajudaram na constituição plena de suas habilidades e personalidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 1999.

ANTUNES, C. **A Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

FRANCHI, E. P. **A Causa dos Professores**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

GODOY, E. A. de. **Educação e afetividade**. Revista Educação e Ensino – UFS. Bragança Paulista:v.2.n. 1. P. 35. Jan/jun., 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.

SEBER, M. da G. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SISTO, F. F. **Leitura de Psicologias para formação de Professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TIBA, I. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1999.

UNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO POR INTERMÉDIO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

THE DIALECTICAL RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT THROUGH PROJECT PEDAGOGY



CONSUELO MENDES SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Mackenzie (1995); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2001); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Taipas e Diretora de Escola na EMEF Imperatriz Leopoldina.

RESUMO

A Pedagogia de Projetos está intrinsecamente ligada à organização das práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, estimulando a participação ativa dos alunos e os incentivando a construir seu próprio conhecimento. Essa abordagem teve suas bases estabelecidas por pensadores como Dewey, Freinet, Kilpatrick e Decroly, e ganhou força no Brasil com figuras como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que lideraram o movimento conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932. Unindo esforços, incluindo contribuições de Paschoal Leme e Cecília Meireles, esses educadores buscaram democratizar o sistema educacional brasileiro, visando o benefício das crianças. Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre as contribuições da Pedagogia de Projetos no contexto escolar. Para isso, foram realizadas pesquisas aprofundadas para compreender a visão de diversos autores e explorar a influência e os benefícios que a Pedagogia de Projetos proporciona aos alunos, tanto em seu aprendizado quanto em seu desenvolvimento social e cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projetos; Escola Nova; Ensino Tradicional.

ABSTRACT

Project Pedagogy is intrinsically linked to the organization of teaching practices, promoting more dynamic and interactive learning. In this context, the teacher takes on the role of mediator, stimulating the active participation of students and encouraging them to construct their own knowledge. This approach had its foundations laid by thinkers such as Dewey, Freinet, Kilpatrick and Decroly, and gained strength in Brazil with figures such as Lourenço Filho and Anísio Teixeira, who led the movement known as the “Manifesto of the Pioneers of New Education” in 1932. Joining forces, including contributions from Paschoal Leme and Cecília Meireles, these educators sought to democratize the Brazilian education system, with a view to benefiting children. The aim of this article is to carry out a literature review on the contributions of Project Pedagogy in the school context. In order to do this, in-depth research was carried out to understand the vision of various authors and explore the influence and benefits that Project Pedagogy provides to students, both in their learning and in their social and cognitive development.

KEYWORDS: Project Pedagogy; New School; Traditional Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a escola adotou diversas abordagens para alcançar seus objetivos educacionais. Durante muitos séculos, predominou o método tradicional de ensino, em que o professor detinha todo o conhecimento e o aluno era passivo, limitado a memorizar informações.

Esse modelo era especialmente restrito, atendendo apenas a uma pequena parcela da sociedade. No entanto, como problemática com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade de expandir o acesso à educação para um número maior de pessoas, o que demandou uma transformação no papel da escola.

Essa mudança é objeto de reflexão neste artigo, que investiga as modificações ocorridas na educação brasileira ao longo do tempo. Ao examinar documentos históricos, podemos observar a prevalência do ensino tradicional por décadas, que limitava os alunos a meros receptores de conhecimento, sem espaço para construir seu próprio saber.

O marco dessa mudança no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que defendia princípios como a gratuidade, laicidade e universalidade do ensino público. Esse manifesto deu origem ao movimento da Escola Nova, que representou uma ruptura com os valores da escola tradicional.

Na Escola Nova, surgiram preocupações com o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, valorizando não apenas os conteúdos, mas também as questões psicológicas e sociais.

Essa abordagem renovada resultou em mudanças significativas na prática educacional, incluindo a utilização de materiais e recursos diversos, o estímulo ao trabalho em grupo e, posteriormente, a

adoção da Pedagogia de Projetos.

No entanto, Saviani (1991) alerta que essa mudança de foco para os métodos, em detrimento dos conteúdos, pode ter desvalorizado o conhecimento em si, o que pode afetar negativamente os alunos, especialmente aqueles que dependem exclusivamente da escola pública para ter acesso ao conhecimento.

Além disso, durante as décadas de 1970 e 1980, em meio a lutas sociais por uma sociedade mais democrática, surgiram propostas educacionais embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no materialismo dialético e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (GASPARIN, 2011).

Deve-se lembrar que a Educação é um processo contínuo e evolutivo, e deve ser pautado especialmente na criança, tornando-se necessário evidenciar este processo durante a Educação Infantil. Nesse caso, deve-se conceber a criança como um ser social e histórico, em que a aprendizagem ocorre pelas interações entre a criança e o mundo a sua volta.

Observa-se, portanto que quando o docente prioriza a utilização de jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, a criança se desenvolve melhor.

Nessa perspectiva, como objetivo específico, destaca-se a importância da prática social e a relação dialética entre professor e aluno, visando atender às necessidades da sociedade como um todo.

A APLICAÇÃO DE PROJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o momento do nascimento, as crianças iniciam seus movimentos de maneira natural, explorando diversas formas de expressão corporal para interagir com o ambiente ao seu redor.

Nesse processo, elas adquirem habilidades motoras, se relacionam com outras pessoas e objetos, e desenvolvem competências essenciais para seu crescimento e aprendizado (BRASIL, 1998).

Durante a infância, o movimento se destaca como uma das principais formas de expressão das crianças, permitindo-lhes manifestar seus pensamentos e vivenciar novas experiências.

Na Educação Infantil, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que proporcionem atividades voltadas para a exploração e desenvolvimento de diversas linguagens.

Além disso, todos esses princípios encontram-se elencados no novo documento, a BNCC. Esta traz os eixos estruturantes destacando-se alguns elementos principais que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Infantil como: conhecer; conviver; participar; brincar; explorar e expressar. Para que isso aconteça de forma efetiva é necessário diferentes experiências que envolvam o cotidiano das crianças (BRASIL, 2015).

É essencial que as crianças aprendam a se comunicar efetivamente com o mundo ao seu

redor, tornando-se participantes ativos na construção do conhecimento e na interação com o ambiente que as cerca:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia que se destaca pela sua abordagem ampla e flexível, conforme destacado por Barbosa e Horn (2008).

Segundo eles, um projeto é uma oportunidade para explorar uma ampla variedade de caminhos e soluções, envolvendo variáveis diversas e percursos imaginativos e criativos, permitindo aos alunos desenvolverem suas próprias abordagens para questões e problemas.

As raízes dessa metodologia remontam às ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que propunha uma abordagem educacional baseada na ação, no desenvolvimento de habilidades para resolver problemas e na aprendizagem ativa. Essas ideias influenciaram uma série de educadores e intelectuais, resultando em movimentos como a Escola Nova.

No contexto brasileiro, a Pedagogia de Projetos ganhou força por meio do movimento da Escola Nova, cujo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, propunha uma mudança radical na concepção de ensino, colocando o aluno no centro do processo educacional (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Embora tenha surgido inicialmente na América do Norte, somente na década de 1980 é que os projetos de trabalho voltaram a ser objeto de estudo, influenciados pela revolução cognitiva e pelo avanço das tecnologias. Essa abordagem pedagógica visa não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

A Pedagogia de Projetos pode ser aplicada em todas as etapas do ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, conforme destacado por Barbosa e Horn (2008, p.71). No entanto, é importante considerar as especificidades de cada nível de ensino, levando em conta características como a faixa etária dos alunos, a realidade local e as experiências anteriores tanto dos alunos quanto dos professores.

Moraes (2006) observa que a produção de artigos e projetos aplicados na Educação Infantil no Brasil ainda é escassa, com a maioria dos trabalhos voltados para o Ensino Fundamental e Médio, exigindo adaptações para serem utilizados com as crianças mais jovens.

No entanto, o uso de projetos na educação infantil oferece diversas oportunidades para envolver as crianças em temas relevantes para elas, que surgem das necessidades do dia a dia, estimulando a curiosidade e criando um ambiente propício para o questionamento, aprendizado e discussão significativa.

Freinet (1975), um educador pioneiro preocupado em estabelecer vínculos entre a educação e a vida das crianças, introduziu as "aulas-passeio" como um dos primeiros experimentos desse tipo.

Ele acreditava que atividades extracurriculares, dissociadas da rotina da sala de aula, poderiam enriquecer e equilibrar as crianças, preparando-as para uma verdadeira cultura, além de renovar os fundamentos da pedagogia tradicional.

A interdisciplinaridade é um aspecto crucial a ser considerado. Ao adotá-la como objeto de estudo, é possível abordar uma variedade de questões sociais em busca de compreensão sobre fatos, causas, consequências e fenômenos (GONÇALVES, 2000).

O trabalho interdisciplinar visa promover uma aprendizagem reflexiva que permita compreender a realidade e as transformações sociais em curso, incentivando uma visão ampla da sociedade em que as crianças estão inseridas. Nessa perspectiva, a educação por projetos visa não apenas preparar as crianças para o futuro, mas capacitá-las a viver e transformar o mundo ao seu redor com base nos conhecimentos adquiridos no presente.

De acordo com Queiroz e Rocha (2010), a execução de um projeto envolve várias etapas, como a preparação pedagógica e a seleção de atividades. Na sala de aula, é essencial organizar as ações de forma colaborativa, pois o desenvolvimento do projeto requer a participação ativa do ambiente físico.

Portanto, o professor deve aplicar critérios na elaboração e organização das atividades, adaptando-as de acordo com as necessidades e características dos educandos.

Na Educação Infantil, a aplicação de projetos visa compreender a criança em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-a como sujeito cognitivo, pensante, curioso e questionador, levando em consideração seus conhecimentos prévios. As crianças são vistas como coautoras de seu próprio conhecimento, desenvolvendo-se por meio de interações coletivas, cooperação social, resolução de conflitos, formulação de hipóteses e questionamento.

SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

Com o passar do tempo, novas abordagens educacionais precisaram ser desenvolvidas e repensadas. A concepção de criança e infância, que serviu de base para a criação das instituições escolares, também precisou ser revista, exigindo uma nova perspectiva: "Se a educação infantil deve preparar as crianças e proporcionar continuidade com a escola primária, então nós, como educadores, estamos presos a um modelo que se estreita como um funil" (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

As crianças na Educação Infantil estão imersas em um ambiente que reflete as concepções de infância dos adultos que as cercam:

Neste ponto, não é surpreendente falar sobre a criança, mas consideramos que um discurso que a coloque no centro da narrativa pode nos ajudar a reunir as peças e perceber, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que a representa, ou melhor, como nós a representamos (destaque nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (destaque do autor) em processo de transformação, enraizados em contextos

concretos, com suas próprias aspirações e, em muitos casos, em desacordo com a ideia que os adultos têm deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Refletir sobre a infância como um estado de inferioridade, como era feito no passado, atribuindo-lhe incapacidade e tentando controlá-la, não se encaixa mais nos tempos atuais:

Possibilidade, inferioridade, o outro rejeitado, matéria política. Marcas da infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância na encruzilhada entre educação e política. Marcas iniciais da infância na Filosofia da Educação. Marcas antigas da infância. Marcas distantes. Iniciais? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2011, p. 59).

Segundo o autor, a ideia de que não se pode associar infância a uma única definição não pressupõe uma linha temporal linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação, um espaço de liberdade que representa uma metáfora da criação do pensamento, vinculada à ideia de ruptura, descontinuidade e quebra do estabelecido.

Nesse contexto, é necessário reformular as práticas escolares e repensar a visão da sociedade sobre a infância:

Quem é a criança em torno da qual a prática é centrada? [...] Não há algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser ou estado essencial à espera de ser descoberto, definido e compreendido, para que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma moldada por nossas 'compreensões da infância e do que as crianças são e devem ser' (DAHLBERG, 2003, p. 63).

Ao mudar a concepção de criança e infância e pluralizá-las, abre-se espaço para novas possibilidades de abordagem. A diversidade das infâncias deve inspirar o professor a reconhecer e valorizar os interesses reais das crianças, ouvindo-as, observando-as e considerando-as para enriquecer sua prática.

A prática educacional deixa de ser centrada no adulto e em suas expectativas, permitindo que as crianças assumam o papel principal no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem da Pedagogia de Projetos busca uma mudança significativa no ambiente de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar com projetos, adotamos uma nova perspectiva em relação a isso (DAHLBERG, 2003).

A memorização de conteúdos perde seu lugar de destaque, pois o conhecimento é construído a partir do contexto em que é aplicado, incorporando aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aprendiz durante todo o processo.

Nesse sentido, é crucial repensar nossa prática educacional, reconhecendo que a formação dos alunos não deve se restringir apenas ao desenvolvimento intelectual.

O processo de aprendizagem é multifacetado e deve considerar os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos. Eles alcançam um desenvolvimento pleno ao participar ativamente, experimentar, refletir, agir, resolver problemas, interagir com outros e explorar diferentes contextos e procedimentos. O foco recai sobre as experiências proporcionadas, os desafios enfrentados e as ações desencadeadas (KOHAN, 2011).

Os resultados obtidos devem ser compartilhados com a turma, entre os colegas e, idealmente,

podem envolver toda a escola. A interdisciplinaridade é fundamental, pois os alunos percebem que os conteúdos e disciplinas estão interligados e se complementam. A avaliação do projeto deve ser contínua, permitindo análise dos resultados, ajustes necessários e intervenções para alcançar os objetivos estabelecidos (MARTINS, 2007).

Ainda, a pedagogia de projetos é uma abordagem educacional que coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem, permitindo que elas se envolvam ativamente na construção do conhecimento. Na educação infantil, essa metodologia se mostra especialmente eficaz, pois respeita o ritmo de desenvolvimento das crianças e valoriza suas experiências e interesses.

Ao trabalhar com projetos na educação infantil, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem significativo e estimulante. Os projetos podem ser desenvolvidos por meio de questionamentos das crianças, de temas do cotidiano ou de conteúdos curriculares, sempre levando em conta os interesses e necessidades dos pequenos (MARTINS, 2007).

Durante o desenvolvimento de um projeto, as crianças têm a oportunidade de explorar, investigar, experimentar e descobrir. Elas são incentivadas a fazer perguntas, buscar respostas, trabalhar em grupo e compartilhar suas descobertas. Esse processo promove o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração.

Além disso, a pedagogia de projetos na educação infantil permite que as crianças desenvolvam autonomia e protagonismo em sua própria aprendizagem. Elas se tornam protagonistas de suas experiências educativas, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento (MATTOS e NEIRA, 2003).

Os projetos nesta etapa escolar podem abranger uma ampla variedade de temas, desde questões ambientais e sociais até atividades artísticas e culturais. O importante é que os projetos sejam significativos e relevantes para as crianças, proporcionando oportunidades de aprendizagem que estejam alinhadas com suas experiências e interesses.

Em resumo, a pedagogia de projetos é uma abordagem dinâmica e envolvente que promove o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ao proporcionar experiências de aprendizagem significativas e estimulantes, os projetos contribuem para o crescimento pessoal, social e acadêmico dos pequenos, preparando-os para se tornarem cidadãos críticos, criativos e participativos:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida (ARIËS, 1981 p. 4).

Pode-se utilizá-los como uma metodologia adequada para desenvolver os aspectos psicomotor, linguístico e afetivo infantil, utilizando a linguagem corporal como ferramenta para desenvolver diferentes competências e habilidades, cabendo ao docente se apropriar desse eixo contribuindo com a expressão corporal e diversos conhecimentos atrelados a ela (MARTINS, 2004).

Portanto, cabe ao educador planejar atividades que estimulem uma aprendizagem dinâmica, valorizando tanto as competências quanto as habilidades a serem desenvolvidas (MATTOS e NEIRA,

2003).

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem pode ser construída dentre outras formas a partir da utilização de jogos e brincadeiras que contribuem de forma significativa para o ensino e a aprendizagem durante o período da Educação Infantil, se estendendo para as fases posteriores:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Na Educação Infantil, o desenvolvimento psicomotor é contemplado em dois momentos distintos: o primeiro na Educação Infantil; e o segundo nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Isso porque as crianças estão vivenciando nestas duas fases um mundo de descobertas. Primeiramente, o desenvolvimento infantil ocorre entre 0 e 5 anos de idade.

Nessa fase, a criança começa a se relacionar com o mundo que a cerca, geralmente no contato com a família. Ao passar a frequentar a escola, essas relações sociais se ampliam, instigando a criança a fazer novas descobertas e a descobrir realidades diferentes da que está habituado (BRASIL, 1998).

Pensando no processo de ensino e aprendizagem, as escolas devem se reestruturar a fim de garantir que todos os educandos tenham acesso às oportunidades, impedindo a segregação e o isolamento das crianças com deficiências, já que a Educação está passando por um momento de transformação a fim de que todos sejam atendidos sem distinção, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades sempre respeitando as suas necessidades (GONÇALVES, 2011).

A documentação pedagógica na educação infantil desempenha um papel fundamental no processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Trata-se de um conjunto de registros, relatos, fotografias, vídeos e outros materiais que documentam as experiências e aprendizagens das crianças ao longo do tempo.

Pela documentação pedagógica, os educadores podem observar e analisar o progresso individual de cada criança, identificar suas necessidades e interesses, e planejar atividades e intervenções adequadas.

Além disso, a documentação também é uma forma de compartilhar informações e evidências do trabalho realizado com as famílias e outros profissionais da educação (MARTINS, 2007).

Existem diferentes formas de documentar o trabalho na educação infantil, como registros escritos, álbuns de fotos, portfólios individuais das crianças, murais e exposições.

Cada uma dessas formas de documentação tem suas vantagens e pode ser utilizada de acordo com os objetivos e contextos específicos de cada instituição ou projeto pedagógico (FORTUNA, 2011).

É importante ressaltar que a documentação pedagógica não se limita apenas a registrar as atividades e conquistas das crianças, mas também é uma ferramenta para reflexão e avaliação por parte dos educadores. Analisando os registros, os educadores podem identificar padrões de comportamento, áreas de interesse e pontos de melhoria, possibilitando o planejamento de novas estratégias e intervenções.

A documentação pedagógica também pode ser uma forma de dar voz às crianças, permitindo que expressem suas ideias, sentimentos e perspectivas por meio de desenhos, textos e outras formas de expressão. Dessa forma, as crianças se tornam protagonistas do processo de documentação, contribuindo para uma educação mais participativa e inclusiva (OLIVEIRA, 2011).

Em resumo, a documentação pedagógica na educação infantil é uma ferramenta poderosa para acompanhar, avaliar e compartilhar o trabalho realizado com as crianças. Ao registrar suas experiências e aprendizagens, os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem rico, estimulante e centrado nas necessidades e interesses das crianças.

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil que estabelece diretrizes e orientações para o trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos de idade (OLIVEIRA, 2011).

Lançado em 1998, o RCNEI representa um marco na história da educação infantil brasileira, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores e demais profissionais envolvidos nessa etapa crucial da formação humana (SANTOS, 2000).

A importância do RCNEI reside em sua abordagem integral e humanizada da educação infantil. O documento reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimentos e interagir com o mundo que a cerca desde os primeiros anos de vida.

Além disso, o RCNEI enfatiza a importância do brincar, da interação social e da valorização da cultura infantil como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998).

Ao estabelecer princípios, objetivos e conteúdo para a educação infantil, o RCNEI orienta a prática pedagógica, garantindo que as atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil estejam alinhadas com as necessidades e características das crianças:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do auto-conceito 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).

Isso significa promover um ambiente acolhedor, estimulante e seguro, em que cada criança possa explorar, experimentar e aprender de acordo com seu ritmo e interesse.

O documento discute ainda que durante a faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, essa fase traz uma ampliação do repertório de gestos instrumentais. Os movimentos passam a exigir certa coordenação motora e devem se ajustar a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar peças, blocos, entre outros:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p).

Além disso, o RCNEI também destaca a importância da parceria entre a família e a escola na educação das crianças, reconhecendo o papel fundamental dos pais e responsáveis como primeiros educadores (BRASIL, 1998).

Ao valorizar a diversidade cultural, étnica, social e econômica presente na sociedade brasileira, o RCNEI contribui para uma educação mais inclusiva e democrática, que respeita e valoriza as diferenças:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

Em suma, o RCNEI é um instrumento essencial para a promoção de uma educação infantil de qualidade no Brasil. Ao fornecer orientações claras e embasadas para o trabalho com as crianças pequenas, o documento contribui para o desenvolvimento integral, o bem-estar e a felicidade das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades da vida futura (BARRETO, 2005).

Desta forma, a psicomotricidade e a ludicidade, caminham juntas a fim de desenvolver a criança já nos primeiros estágios de vida. Infelizmente, sabemos que ainda existem situações inerentes nas escolas que impendem à aplicação das mesmas dentro do contexto pedagógico escolar (GASPARIN, 2011).

Muitas vezes, a ludicidade é deixada de lado pelo docente, pois, muitos consideram que esse é um momento de bagunça que foge ao seu controle em sala de aula e isso se torna inadmissível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia de Projetos surge como uma resposta ao paradigma da Escola Tradicional, trazendo consigo uma série de práticas inovadoras que até então não eram comuns.

No Brasil, a influência da Escola Tradicional persistiu até meados da década de 90, mas com o progresso da sociedade, surgiram chamados para atualizar as práticas educacionais, afastando-se de um modelo centrado exclusivamente na transmissão de conteúdo.

A Escola Nova foi pioneira nessa transformação, promovendo uma significativa mudança nas

dinâmicas entre professor e aluno. O professor assumiu o papel de mediador, adotando práticas e intervenções que visam o desenvolvimento integral do aluno, incorporando elementos do seu cotidiano e fomentando sua capacidade crítica e autonomia.

Com a introdução da Pedagogia de Projetos, surge a oportunidade de explorar a interdisciplinaridade. Embora os projetos tenham objetivos específicos, eles podem abordar temas que dialogam com duas ou mais disciplinas.

Na Educação Infantil, a aplicação de projetos tem como principal objetivo compreender a criança em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-a como sujeito cognitivo, pensante, curioso e questionador, levando em consideração seus conhecimentos prévios.

As crianças são vistas como coautoras de seu próprio conhecimento, desenvolvendo-se por meio de interações coletivas, cooperação social, resolução de conflitos, formulação de hipóteses e questionamento.

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos se revela fundamental para o crescimento do educando, oferecendo uma gama de possibilidades que enriquecem tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

Sob essa abordagem, o aluno é estimulado a se desenvolver intelectual, social e emocionalmente, tornando-se mais independente. Quando o professor adota essa metodologia, os conteúdos ganham relevância, pois envolvem diversos atores sociais, sejam eles participantes diretos ou indiretos do processo educacional.

Por fim, é essencial destacar que o percurso durante a execução de um projeto deve ser enriquecedor para o aluno, conferindo significado às atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. das G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. -Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://icg.edu.br/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso 15 mai. 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2011.

FREINET, C. **As técnicas Freinet na escola moderna**. 4 ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, F.S. **Um olhar sobre a interdisciplinaridade**. Brasília: MEC, Seed, 2000, p.45-50.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALAGUZZI, L. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula**. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAES, L.A.Y. **O trabalho com projetos na educação infantil**. São Carlos, UFSCar. 2006. 82 p.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z.R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas**. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. **Projetos na Educação Infantil**. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PROJETOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20-%20Dayse%20Cristina.pdf>. Acesso 15 mai. 2024.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. 2000, In Revista Integração, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE REFERÊNCIA DAS ESCOLAS DE REGGIO EMÍLIA



ART AND AESTHETICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A REFERENCE PROPOSAL FROM THE REGGIO EMILIA SCHOOLS

DAIANE ANDRADE NASCENTE

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos (2007); Pós-graduação em Direito Educacional pela Faculdade Associada Brasil (2015); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Marinho Paulista (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Celso de Sousa Oliveira na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A presente investigação pretende identificar a relação entre arte e estética na Educação Infantil por meio de vivências dentro do espaço escolar. A arte sempre esteve presente na vida do ser humano desde os primórdios da civilização. O homem expressa sentimentos, ideias e experiências de vida por meio da produção artística. Esta linguagem auxilia no seu processo de humanização. No presente estudo propõe-se como referência uma experiência de educadores das Escolas Infantis Municipais da Cidade de Reggio Emília na Itália. Este é um modelo reconhecido mundialmente no desenvolvimento de práticas educativas favoráveis para expandir habilidades necessárias ao repertório artístico e estético de crianças. Procurou-se organizar um artigo de revisão bibliográfica e uma pesquisa descritiva. As considerações finais denotaram a relevância do protagonismo infantil na arte e na estética nas escolas infantis para desenvolverem a formação pessoal e social. Concluiu-se com a ênfase na necessidade dos educadores buscarem estratégias para expandirem no repertório infantil a criatividade, a imaginação, os sentimentos, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Estética; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

This research aims to identify the relationship between art and aesthetics in Early Childhood Education through experiences within the school environment. Art has always been present in human life since the dawn of civilization. Man expresses feelings, ideas and life experiences through artistic production. This language helps in the process of humanization. This study proposes as a reference an experience of educators from the Municipal Infant Schools of the City of Reggio Emilia in Italy. This is a world-renowned model for developing educational practices that are conducive to expanding the skills necessary for children's artistic and aesthetic repertoire. The aim was to organize a bibliographical review article and a descriptive survey. The final considerations highlight the importance of children taking a leading role in art and aesthetics in nursery schools in order to develop their personal and social development. The conclusion was to emphasize the need for educators to look for strategies to expand children's repertoire of creativity, imagination, feelings, aesthetic sensitivity, critical thinking and identity.

KEYWORDS: Art; Aesthetics; Early Childhood Education; Child.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se explorar a relação entre a arte e a estética para compreender os benefícios que as práticas artísticas auxiliam na formação pessoal e social das crianças. Dessa forma, a arte e a estética desempenham um instrumento relevante para o desenvolvimento integral infantil. Ainda mais, ao expressar emoções, ideias, sentimentos e vivências de diversas maneiras, a criança expandirá o poder criativo e imaginário.

Na Educação Infantil, a arte e a estética deverão ser inseridas como um objeto de interesse e de pesquisa para os educadores. Deve-se compreender a importância desses elementos não somente como uma mera prática educativa de expressão artística, mas refletir sobre o desenvolvimento integral das crianças.

A arte não se limita à estimulação da criatividade e à imaginação, mas também para promover a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a construção da identidade. Neste contexto, a educação na primeira infância com atividades educativas de linguagem artística irá expandir o processo de aprendizagem e contribuir significativamente para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Os objetivos deste estudo são estruturados de forma a guiar à investigação e direcionar os esforços para alcançar os resultados esperados. O objetivo geral delineado é: identificar a relação entre arte e estética na Educação Infantil por meio de vivências dentro do espaço escolar. Os objetivos específicos são: analisar os símbolos da expressão humana por intermédio da relação entre arte e estética; conhecer a importância de uma proposta curricular na Educação Infantil, que desenvolva integralmente as crianças; expor uma proposta de referência mundial sobre as escolas municipais

da Cidade de Reggio Emília no campo de experiência da linguagem artística.

Os caminhos metodológicos deste trabalho de revisão bibliográfica procuram primeiramente, uma busca sistemática em bases acadêmicas, bibliotecas virtuais. Para isso, utilizou-se de palavras-chave relacionadas ao tema da relação entre arte e estética na Educação Infantil, tendo como referência o trabalho realizado nas escolas de Reggio Emília. Elaborou-se uma pesquisa descritiva, em que os fatos foram descritos sem interferência do pesquisador. A partir daí, sintetizou-se as informações obtidas para construir uma visão mais abrangente sobre a temática.

Na trajetória desse artigo, inicialmente, aponta-se que a arte está na vida do ser humano desde os primórdios da civilização. As experiências do homem eram representadas nas cavernas por meio de símbolos. A seguir, apresenta-se a arte no currículo da Educação Infantil, buscando demonstrar os fatores favoráveis para ampliar uma proposta curricular. Por último, ilustra-se com uma proposta curricular de referência mundial, destacando os princípios filosóficos e pedagógicos das escolas infantis da cidade de Reggio Emília sobre a arte e a estética.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E ESTÉTICA: OS SÍMBOLOS DA EXPRESSÃO HUMANA

De acordo com Monteiro (2021), o ser humano se expressou por meio símbolos representados por desenhos e pinturas rupestres desde o tempo das cavernas na pré-história. Esta forma de expressão permeia a sensibilidade e a criatividade de trazer com linhas, formas e cores os sentimentos. Os antepassados utilizavam pigmentos da própria natureza para a criação e a representações de animais, cenas de caça, e experiências da vida cotidiana nas paredes das caveiras. Esse era o modo de vida contextualizado pela arte por pictogramas e petróglifos.

A expressividade apareceu no mundo humano como forma de organização da transformação da experiência vivida representada por intermédio dos sentimentos. Assim, mediante a atividade criadora, busca-se representar as experiências coletivas ou individuais como forma de exprimir o indizível pelo sensível. Para Duarte Júnior (1991, p.18), “a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela, expressam-se os sentimentos de um povo com relações às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e época”.

A Arte tem uma função indispensável na vida dos indivíduos na sociedade. Por seu meio, as pessoas poderão ter o processo de humanização, desenvolver suas habilidades de sensibilidade estética, pensamento crítico e autoconhecimento. A produção artística se constitui como modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo, nas suas vivências e na forma de conhecer a sua realidade (FERRAZ; FUSARI, 1995).

Conforme Barbosa (2007), a arte é um instrumento que possibilita o reconhecimento, isto é, o entendimento entre conteúdos históricos culturais e conceitos de arte. Ao analisar uma obra de arte para esta autora, seria necessário ter uma visão mais política, conhecer as referências culturais e a identidade histórica para não ter uma visão distorcida. Dessa forma, esse reconhecimento resulta da experiência estética que é construída pelo indivíduo e auxilia na sua formação humana.

Aranha e Martins (2018, p.348) refletem sobre a conceitualização da arte e apontam que “ela é a percepção da realidade na medida em que cria formas sensíveis que interpretam o mundo, proporcionando o conhecimento por familiaridade com a experiência afetiva”. Portanto, uma forma de apreensão do real com muita profundidade.

Denota-se que a arte é uma forma poderosa de expressividade, por seu intermédio os seres humanos compartilham emoções, ideias e experiências. A estética, por sua vez, está intimamente ligada à arte, pois se refere à percepção e apreciação da beleza e do significado por trás das criações artísticas. Portanto, juntas, a arte e a estética refletem a diversidade, a complexidade e a profundidade de experiência humana. “A arte é para a estética o que os pássaros são para a ornitologia” (DANTO, 2015, p.16).

A etimologia da palavra estética vem do grego “aisthesis” que tem o significado de “faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante”. A relação entre estética e arte é muito estreita ao considerar que o objeto artístico oferece o sentimento e a percepção (ARANHA; MARTINS, 2018).

Vygotsky (1972) ao interpretar sobre o fenômeno estético na Psicologia da Arte, descreve que o artista ao produzir uma obra de arte possui sentimentos socialmente determinados, que são elaborados na sua criação artística via seu construto simbólico elaborado conscientemente, uma espécie de estímulos, para provocar a reação estética no público. Assim, o entendimento desse autor sobre as artes é uma forma de conhecimento científico que se difere apenas na metodologia para ser observado.

A ARTE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil trabalha com crianças na faixa etária de zero a cinco anos e com o objetivo de garantir e o atendimento infantil com base na pedagogia da infância. A fundamentação básica desta proposta é a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos acumulados do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com o objetivo de expandir o senso estético e o desenvolvimento integral das crianças (SÃO PAULO, 2014).

Desta forma, o documento acima citado (São Paulo, 2014, p. 70), aponta que todas as escolas infantis precisam ter uma proposta curricular na primeira infância comprometida para oferecer às crianças: “o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade”. A linguagem artística seria para criança um alicerce de conhecimento de mundo, da realidade e de construção de identidade.

A Arte possibilita uma flexibilidade de conteúdo devido “à fluência que lhe é conatural, pode representar um papel interativo entre os dois domínios básicos internos num currículo informado pelo objetivo de desenvolver a criatividade”. O processo artístico exige a habilidade não somente por meio de materiais e ideias, mas também com processos mentais que estimulem o poder de criação da criança. Desse modo, ampliando o seu pensamento crítico (BARBOSA, 1975, p.61).

O documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) elenca como fundamental que as crianças, na primeira infância, sejam estimuladas a explorar e experimentar as diversas linguagens artísticas, como a música, a arte visual, a expressão corporal e o teatro, para promoção de sua sensibilidade e sua criatividade. Portanto, uma proposta curricular nesta modalidade de ensino deverá ter um conteúdo amplo em todas as áreas do campo artístico e como campo de experiência, tem como denominação “traços, sons, cores e formas”.

De acordo outro documento de Orientações Curriculares da cidade de São Paulo (2007, p.116), as experiências nas linguagens artísticas trabalham com as manifestações artísticas e expressividade humana. Para elaborar uma ação criativa é preciso da imaginação, que poderá ser desenvolvida por meio “do jogo simbólico, mas também por meio da narrativa de histórias e de explorações variadas de desenho, música e teatro”. Dessa forma, pode-se ampliar as experimentações por meio de diferentes fazeres artísticos:

As linguagens artísticas favorecem as crianças para ampliar a sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano (SÃO PAULO, 2007, p. 116).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997, p. 19), “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”. Por meio da linguagem artística, a criança poderá desenvolver sensibilidade, percepção e imaginação. Faz arte também nos momentos em que realiza as atividades com recursos artísticos ou na ação de apreciação e conhecimento das formas produzidas por si próprio, ou pelos companheiros, ou pela observação da natureza, assim como no contato com outras culturas.

Para Masetto (1997), a organização curricular de uma escola traz subjacente “o conjunto de crenças e valores, uma filosofia de educação, um projeto de homem e de sociedade: como esta é considerada, quem é o homem nessa perspectiva, o que se entende por processo educativo”, com o objetivo da formação de cidadãos. Portanto, as escolas infantis na sua proposta curricular devem ampliar o repertório cultural das crianças.

Para exemplificar como uma proposta curricular poderá influenciar o ensino de Arte, o presente trabalho irá trazer o modelo de escolas municipais da cidade de Reggio Emília na Itália, uma referência mundial na Educação Infantil. Os educadores nestas escolas trabalham a linguagem artística com os outros campos de experiências, baseados no princípio de que as crianças possuem “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999).

UMA PROPOSTA DE REFERÊNCIA MUNDIAL NA LINGUAGEM ARTÍSTICA: ESCOLAS INFANTIS MUNICIPAIS REGGIO EMÍLIA NA ITÁLIA

Para construção das escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Reggio Emília na Itália, os fundadores fizeram “o diálogo da pedagogia com a arquitetura”, pois construíram um modelo de escola para proporcionar muitas experiências estéticas. Tais escolas surgiram na Itália após a Segunda Guerra, momento em que o país estava destruído materialmente. Propôs-se como

superação o conceito de “um ambiente habitável” como o fundamento do pensamento do professor Malaguzzi (1999), um dos idealizadores desse projeto. A ação educativa era conceber a infância com um palco de experiências.

Dentro deste contexto histórico, fim da Segunda Guerra Mundial, um grupo de estudiosos se reuniram para reconstruir a cidade Reggio Emília concebendo e criando escolas infantis favoráveis ao desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância. A figura 1 traz a entrada do Instituto em que as escolas infantis municipais da cidade Reggio Emília estão inseridas. O Centro Internacional Loris Malaguzzi demonstra já na sua arquitetura a seriedade da proposta realizada por estes educadores para com as famílias e as crianças. Um ambiente hospitaleiro para que os familiares possam se sentirem acolhidos e seguros pelo trabalho realizado.

FIGURA 1 – CENTRO INTERNACIONAL LORIS MALLAGUZZI, ITÁLIA



FONTE: MULLER (ACERVO PESSOAL), 2017. Disponível em: www.cinemanaescolanica.wordpress.com/2017/03/21/a-experiencia-da-formacao-em-reggio-emilia-e-suas-relacoes-com-o-cinema-na-escola/. Acesso 06 maio 2024.

Nas escolas em Reggio Emília, a arte está inserida na proposta curricular, pois existe o pressuposto teórico do seu real valor no processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Em todos os lugares, dentro e fora da escola, a arte está presente na organização com senso estético. É comum ver espaços dessas escolas cuidadosamente projetadas com materiais naturais e orgânicos, como madeira, tecidos, pedras e plantas para incentivar a exploração sensorial e o engajamento criativo das crianças (ESPÓSITO, 2012).

Nos espaços dentro da sala de aula são estruturados os “ateliês”. Tais espaços nas escolas de Educação Infantil, aqui no Brasil, são denominados “cantinhos”. Nestes ateliês as crianças têm disponíveis inúmeros materiais para exprimir-se e comunicar-se com todas as linguagens. Desse modo, a diversidade de elementos auxilia na exploração ampla das percepções, além de favorecer a flexibilidade em todas as atividades artísticas, promovendo o processo criativo e imaginário das crianças. Cabe ressaltar que atualmente existem dispositivos de ferramentas digitais que também são usados na elaboração e criação de práticas educativas (MULLER, 2017).

A escola é um “espaço-ambiente como lugar em que se congregam as condições materiais e humanas do contexto educativo que influenciam as relações, estas derivadas das interações vividas pelos sujeitos, adultos e crianças”. A organização espaço é concebida pelo adulto, porém o espaço ambiente é transformado quando a criança pode transformá-lo e dar um novo significado nas ações, nas necessidades e nos interesses com o objetivo de construir uma atmosfera de relações com seu mundo. Dessa forma, a criança poderá ser protagonista da ação educativa para ampliar sua formação pessoal e social (VIEIRA,2018, p.164).

De acordo com a proposta Reggio Emiliana, as escolas precisam conquistar as crianças, os familiares e os professores nas questões de estéticas. “O espaço dever ser um elemento fundamental para que todos se sintam à vontade neste local em que as abordagens educacionais ocorrem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.145). Os ambientes bem projetados e visualmente atrativos podem estimular a criatividade, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades educativas.

O espaço é valorizado para a organização e promoção de relacionamentos agradáveis entre as crianças e os adultos. Portanto, para se criar um ambiente atraente deve-se oferecer mudanças na promoção de escolhas e atividades para a aprendizagem não ser somente cognitiva, mas também social e afetiva (HOYUELOS, 2006).

Segundo os princípios das escolas municipais da cidade de Reggio Emília (HOYUELOS, 2006, p. 74), “a abordagem da arquitetura tem que considerar as apropriações da criança por meio do espaço e sua dimensão relacional”. Na figura 2, pode-se observar como são construídos os institutos na cidade de Reggio Emília, os detalhes das estruturas para exploração do espaço pelas crianças.

FIGURA 2 – INSTITUTO NIDI E ESCOLA DELL’ INFANZIA COMUNE DI REGGIO EMÍLIA



FONTE: REGGIO EMÍLIA, 2008. Disponível em: <http://www.zpzpartners.com/#/scuola-loris-malaguzzi/>. Acesso 08 maio 2024.

Nas escolas Reggio Emília, as salas são amplas, com diversas luminárias, muitos móveis confeccionados pelos próprios funcionários das escolas e familiares das crianças. No mobiliário, além das cadeiras e mesas, existem sofás e plantas em todo o ambiente para ser um espaço para desenvolver o senso estético. O banco feito de tronco de árvores, varal de exposição, feitos com

galhos, oferecendo um lugar translúcido com cores suaves. Observa-se que a essência destas salas de aula seria oferecer o acolhimento e a hospitalidade para as crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Para desenvolver o trabalho de artes, existe um professor que é chamado de “atelierista”. Esta pessoa realiza as atividades conjuntamente com os professores da sala, as ações educativas são organizadas articuladas com todos os campos de experiências. “É uma parceria sem hierarquia e quebra com a ideia de professor especialista” (VALE, 2021, p. 1).

A organização do espaço físico é também feita em diferentes ambientes e materiais artísticos para as crianças, como uma forma específica e complementar para promover a aprendizagem. Existe um momento especial para a produção das atividades de artes. As práticas artísticas auxiliam a pesquisa realizada pela criança de forma lúdica, pois ela precisa despertar o interesse em buscar várias formas de pesquisar e abordar a expressividade, transformando as ações educativas em personalizadas (VALE, 2021).

As estratégias de trabalho nas escolas de Reggio Emilia são realizadas por meio de projetos, denominados de “progettazione”, como uma metodologia de aprendizagem. Portanto, respeitam o que a criança traz como referência de conhecimento para organização dos projetos. A mediação do professor é criar “cenários e situações de aprendizagem” para um convite à pesquisa (VALE, 2021, p.1).

A figura 3 ilustra a forma em que a criança trabalha em artes, baseada em pressupostos pedagógicos e filosóficos, em que ela sempre será protagonista, tendo a pesquisa como o alicerce para os trabalhos. A valorização estética da sala de aula já pode ser considerada como uma aprendizagem, pois oferece à criança uma imensa interação com os recursos disponibilizados. Pode-se observar elementos da natureza, como material, que normalmente são trazidos e recolhidos do entorno da escola para a composição de obras de artes.

FIGURA 3 – A ARTE COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NAS ESCOLAS DE REGGIO EMÍLIA



FONTE: CATRACA LIVRE, 2019, p. 1. Disponível em: www.catracalivre.com.br/quem-inova/na-reggio-emilia-criancas-sao-lideres-no-processo-de-educacao/ Acesso 08 maio 2024.

As Artes Visuais são realizadas pela criança por meio de atividades para ampliar as cores da sala de aula. Os objetos criados como resultado da produção artística são expostos para que todas as crianças envolvidas possam manipular e ter acesso direto com aquilo que foi criado. A arte do ponto de vista da estética é vista como prioridade nos corredores e dentro das salas de aulas. Há materiais específicos para a exibição de trabalhos com o objetivo de transformar esse momento em uma exposição de arte. Cabe ressaltar que para haver sucesso em tal realização tem que existir muito planejamento por parte dos educadores (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nas escolas de Reggio Emília, a criança utiliza a linguagem visual para fazer os registros de seus sentimentos, observações e pensamentos. Via arte, expressa uma forma de comunicação. Os desenhos são elementos para discussão acerca das representações contidas pela criança. Os educadores que trabalham com Arte são investigadores do pensamento infantil. Para isso, ampliam a linguagem simbólica e a criança pode dar o significado da expressão artística por meio dos sentimentos, que surjam ao realizá-la (ESPOSITO, 2012).

Ressalta-se que, no momento, em que a própria criança não estiver contente com o material criado, conforme Esposito (2012, p.22): “os educadores a encoraja para trazer suas expectativas sobre o trabalho e repensar formas de concluí-lo de maneira que se contente com o produto final, mesmo que seja necessário repetir várias vezes”. Nas escolas de Reggio Emília, cada produção artística possui o tempo próprio da criação da criança.

Nestas escolas italianas, em outras observações realizadas por Esposito (2012), foram observados em inúmeros desenhos criados pelas crianças que tinham a necessidade de depois iniciar suas criações em papéis com tamanhos pequenos, ampliarem com mais detalhes em papéis maiores. Realizavam estas atividades em grupos ou individualmente. O trabalho não era recolhido se a criança não terminasse. Depois do desenho, o trabalho era expandido para recorte, montagem e colagem. Moldes eram realizados, que, posteriormente, poderiam ser transformados em esculturas de inúmeros materiais. As crianças, outras vezes, poderiam trazer de suas casas, ou recolher nas ruas variados materiais e transformá-los em outros momentos de exploração artística.

Dessa forma, observa-se que, nestas escolas infantis, a criatividade está sempre em foco para fluir por intermédio de desenhos, esculturas, pinturas, jogo de luz e sombras. Os relacionamentos interpessoais das crianças são conectados com o meio em que estão inseridas. Portanto, a expressividade permeia os experimentos e as descobertas em alegria e fantasia em todas as atividades artísticas (ESPÓSITO, 2012).

O ambiente para a proposta Reggio Emiliana é algo que educa a criança, considera-o como um “terceiro educador”, conjuntamente com seus dois professores para planejarem um ambiente flexível. Assim há sempre mudanças na sala de aula de acordo com as necessidades e a atualização da expressividade das crianças. No local, tem diversos espelhos para o autoconhecimento da criança e ampliação de seu poder criador por intermédio de desenhos. Evidencia-se a criança como sendo sempre protagonista do seu conhecimento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Observa-se com estes pressupostos filosóficos e pedagógicos das escolas de Reggio Emília como a criança é considerada com ser capaz e potente. A sua curiosidade inata é como um

“combustível” para guiá-la no seu aprendizado. Por intermédio desta capacidade ela experimenta e tem a construção do seu conhecimento sobre o mundo. O desenvolvimento infantil acontece pela “a integração das diversas linguagens: expressivas, comunicativas, cognitivas, éticas, lógicas, imaginativas e racionais” (MIGLIANI, 2020, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a expressividade sempre esteve na vida do homem desde seus primórdios. Os sentimentos, as ideias e as experiências de vida foram representadas por meio dos símbolos. As produções artísticas auxiliaram no processo de humanização dos indivíduos. A Arte possibilitou o entendimento dos conteúdos históricos e culturais.

O presente estudo demonstrou a relação entre a arte e a estética na Educação Infantil. Destacou-se a relevância da Arte no currículo das escolas que atende esta população, pautando-se na importância de uma proposta que articule as vivências das crianças aos conhecimentos acumulados do patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico, com o objetivo de seus desenvolvimentos plenos.

Cabe aos educadores trazerem para as propostas curriculares das Escolas Infantis, práticas que favorecem o imaginário, o potencial criativo e o pensamento crítico. O processo de aprendizagem artística poderá auxiliar na construção da identidade das crianças. A título de ilustração e referência descreveu-se uma proposta curricular, desenvolvida nas escolas infantis municipais da cidade de Reggio Emília na Itália, em que a arte e a estética estão presentes em todos os espaços escolares. Nela, a criança é protagonista do seu desenvolvimento e os educadores são mediadores da aprendizagem, favorecendo na prática pedagógica a criatividade, o interesse, o envolvimento ativo.

A inserção desta temática, especialmente, nesta modalidade, poderá ser um objeto de crescente interesse para futuras pesquisas. Encerra-se o estudo, apontando a importância da arte e da estética para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os educadores devem, para conseguir tal articulação, buscar referências com o objetivo de ampliar os desafios no campo de experiência artística.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. 7ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBOSA, Ana. Mae Tavares Bastos. **Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade**. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). Educação Estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CATRACA LIVRE, **Na Reggio Emília, as crianças são líderes no processo de educação**. 2019, p. 1. Disponível em: www.catracalivre.com.br/quem-inoва/na-reggio-emilia-criancas-sao-lideres-no-processo-de-educacao/ Acesso 08 maio 2024.

DANTO, Arthur C. **O abuso da Beleza**, 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015 (Coleção Mundo da Arte).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papyrus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. Tradução Deyse Batista. **Cem linguagens da criança – Abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

ESPOSITO, Cássia Aparecida de Oliveira. **A abordagem de Reggio Emília e as Artes Visuais: possibilidades no contexto brasileiro**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: www.repositorio.ufmg.br. Acesso 08 maio 2024.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de R. **Metodologia do ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, 1995.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Deyse Batista. **As cem linguagens da criança. – Abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999.

MASETTO, Marcos. Didática – **A aula como centro**, São Paulo: FTD, 1997 (Coleção Aprender e Ensinar).

MIGLIANI, Audry. **A importância do ambiente na abordagem de Reggio Emília**. 2020. Disponível em: www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia. Acesso 06 maio 2024.

MONTEIRO, Rodrigo. **Arte das cavernas – um legado dos nossos ancestrais**. Museu de Ciência e Vida. Fundação CECIERJ. Disponível em: www.ceciery.edu.br. Acesso 04 maio 2024.

MULLER, Juliana Costa. **Centro Internacional Loris Malaguzzi, Itália. A experiência de formação em Reggio Emília e suas relações com cinema escola**. Disponível em: www://cinemanaescolanica.wordpress.com/2017/03/21/a-experiencia-da-formacao-em-reggio-emilia-e-suas-relacoes-com-o-cinema-na-escola/ Acesso 02 maio 2024.

REGGIO EMÍLIA, 2008. **Instituto Nidi e escola Dell' Infanzia Comune Di Reggio Emília**. Disponível em: <http://www.zpzpartners.com/#/scuola-loris-malaguzzi/>. Acesso 08 de maio 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, Educação Infantil, São Paulo: SME/DOT, 2007.**

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação.** São Paulo: SME/DOT, 2014.

VALE, Leonardo. **Reggio Emília: metodologia pedagógica traz a artes para a aula e vê o aluno como pesquisador**, 2021, p. 1. Disponível em: www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/reggio-emilia-metodologia-pedagogica-traz-artes-para-a-aula-e-ve-aluno-como-pesquisador/. Acesso 05 maio 2024.

VIEIRA, Daniele Marques. **O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na Educação Infantil.** Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p.161-183. Disponível em: www://dx.doi.org./1059965/198472381940218161. Acesso 05 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del arte.** Barcelona: Barral, 1972. Disponível em: www:awm.edu.br/docpdt.monografias_publicada:C206989.pdf. Acesso 12 abr. 2024.

HERANÇA SOCIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

SOCIAL HERITAGE AND ITS INFLUENCES ON CONTEMPORARY EDUCATION



DANIELA APARECIDA MARTINS GAMA

Graduação em Letras com licenciatura plena pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2000);
Graduação em Pedagogia com licenciatura plena pela Universidade Metropolitana de Santos - (2015) - Professora de
Educação Infantil - atualmente Assistente de Direção de Escola no Cei Vila Basileia.

RESUMO

A educação é fundamentada pela relação com o mundo comum, aprofundada pelo pensamento de Hannah Arendt. Arendt traça o panorama da herança social da educação, influenciada pelas transformações culturais com a inserção de novas gerações, entendendo a ruptura das tradições na educação a partir de seu conceito de natalidade. Este artigo analisa a contribuição de Arendt sobre a herança social a partir de seu conceito de natalidade e a influência das gerações na prática educacional. Justifica-se pela visão de Arendt sobre a evolução histórica das tradições e práticas educacionais, contribuindo para compreender uma nova cultura formada pelas gerações recentes, caracterizada por novos formatos educacionais e conteúdos distintos dos modelos tradicionais. A revisão de literatura confirma a hipótese adotada destacando que a educação é dinâmica e evolui com as mudanças sociais e históricas; a inserção cultural fundamenta propostas de revisão das políticas e práticas educacionais e molda a atuação escolar; e as práticas herdadas norteiam a formação do indivíduo e sua concepção de sociedade e mundo, com o sistema de ensino suprindo necessidades sociais e culturais de cada contexto histórico. A herança social da educação é determinada pela cultura aprendida e formalizada na educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Herança Social; Arendt.

ABSTRACT

Education is based on the relationship with the common world, which is further explored in Hannah Arendt's thinking. Arendt outlines the social inheritance of education, influenced by cultural transformations with the insertion of new generations, understanding the rupture of traditions in education from her concept of natality. This article analyzes Arendt's contribution to social inheritance based on her concept of natality and the influence of generations on educational practice. It is justified by Arendt's vision of the historical evolution of educational traditions and practices, contributing to understanding a new culture formed by recent generations, characterized by new educational formats and contents that are different from traditional models. The literature review confirms the hypothesis adopted, highlighting that education is dynamic and evolves with social and historical changes; cultural insertion underpins proposals to review educational policies and practices and shapes school performance; and inherited practices guide the formation of the individual and their conception of society and the world, with the education system meeting the social and cultural needs of each historical context. The social heritage of education is determined by the culture learned and formalized in school education.

KEYWORDS: Education; Social Heritage; Arendt.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discute-se o conceito de herança social na educação pela perspectiva de Hannah Arendt, destacando sua contribuição para entender a crise na educação decorrente da natalidade. A educação é fundamentada na relação com o mundo comum, aprofundada pelo pensamento de Arendt.

Partindo desses pressupostos, a hipótese adotada é de que a escola se mantém no presente, ensinando conteúdos oriundos do passado para uma possível utilização no futuro, analisando a contribuição de Hannah Arendt sobre a crise na educação contemporânea e explicam seu olhar a partir do conceito de natalidade.

Como problemática, sabe-se que o meio influencia o todo, incluindo a educação. No Brasil, uma das dificuldades é atingir os objetivos primordiais para uma educação de qualidade.

Nesse sentido, justifica-se o presente artigo para traçar um panorama da herança social da educação a partir da influência das transformações culturais pela inserção de novas gerações, compreendendo a ruptura das tradições educacionais através de seu conceito de natalidade.

Como objetivo geral, o presente artigo discute a educação de forma dinâmica e a evolução com as mudanças sociais e históricas; e como objetivos específicos, discutir sobre a inserção cultural fundamentada em propostas de revisão das políticas e práticas educacionais que moldam a atuação escolar.

A SUGESTÃO DE USO DA HERANÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A herança social da educação deve ser utilizada como parâmetro para sustentar as transformações necessárias, alinhadas à cultura emergente das novas gerações que se expressam no ambiente escolar.

Felgueiras (2005) analisa a materialidade da cultura escolar, onde elementos como memórias, recordações, artefatos, gestos, e lugares, concretos e abstratos, representam a sociedade de determinado período histórico. Para a autora, o conhecimento das heranças sociais e culturais na educação pode orientar gestores educacionais e promover a responsabilidade dos indivíduos na prática da cidadania.

A sugestão é que a herança social da educação seja utilizada como parâmetro para sustentar as transformações necessárias, de acordo com a cultura emergente das novas gerações que se manifestam no ambiente escolar.

Gonçalves e Gonçalves (2017) exploram a contribuição de Pierre Bourdieu para a educação, destacando que ele vê a escola como reprodutora da ordem social. Bourdieu considera que a educação é uma práxis escolar constituída pela teoria formada a partir de concepções ideológicas, transmitindo o capital cultural e social pelas relações entre o sistema de ensino e a sociedade.

Tamanini e Peixer (2007), investigam a inter-relação entre educação, movimentos sociais, educação popular e museologia, questionando como pode ocorrer a articulação desses elementos.

Gonçalves e Gonçalves (2017) analisam a contribuição de Pierre Bourdieu para a educação, destacando que ele entende a escola como reprodutora da ordem social, considerando que a educação é uma práxis escolar constituída pela teoria formada a partir de concepções ideológicas. Para Bourdieu, a educação transmite o capital cultural e social por meio das relações entre o sistema de ensino e a sociedade.

Tamanini e Peixer (2007), exploram a inter-relação entre educação, movimentos sociais, educação popular e museologia, questionando como pode ocorrer a articulação desses elementos:

Práticas e reflexões acerca da educação não formal no Brasil passaram a ter algum destaque na academia, a partir do final da década de 80 do século XX. Assim, pensar cultura material, museu, patrimônio cultural, participação comunitária e Educação significou lidar com a complexidade da Educação como área de conhecimento e ao mesmo tempo tendo uma série de problemáticas de ordem conceitual e multidisciplinar para construir (TAMININI e PEIXER, 2007, s/p.).

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DINÂMICO

A educação é dinâmica e acompanha as evoluções sociais e históricas, reinventando-se para produzir conhecimento em contextos distintos. A busca pela inserção cultural como expressão social fundamenta a revisão de políticas e práticas educacionais, moldando a atuação da escola.

As práticas herdadas norteiam a formação do indivíduo e sua concepção de sociedade e de mundo, com o sistema de ensino cumprindo o papel de atender às necessidades sociais e culturais de cada contexto histórico. A herança social da educação é, portanto, determinada pela cultura aprendida e formalizada na educação escolar.

De acordo com Soares (2017), os indivíduos nascem para o mundo quando assumem o poder sobre sua palavra, persuasão e linguagem, fato geralmente associado à introdução da escola em suas vidas. A escola contribui para o contato com diferentes culturas e linguagens, além do desenvolvimento de competências e habilidades.

Hannah Arendt discute a natalidade, o discurso e a política em relação ao papel da escola na infância na sociedade contemporânea. Arendt sugere que, para estimular a curiosidade e iniciativa das crianças, a educação precisa ser conservadora.

No entanto, Soares (2017) questiona como uma educação conservadora pode, ao mesmo tempo, ensinar as crianças a transformarem o mundo. Arendt argumenta que quem se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter filhos nem participar da educação deles, pois a responsabilidade pelo mundo toma a forma de autoridade na educação. Para Arendt, a natalidade é essencial para considerar um indivíduo como ser consciente.

Ao nascer, o indivíduo se torna único e capaz de iniciar a vida de maneira inédita. No entanto, para que a criança se sinta parte do mundo, é necessário que ela interaja com ele por meio de ações e diferentes linguagens (CORREIA, 2008).

Arendt destaca que a educação deve preparar as crianças para a vida em sociedade, introduzindo-as ao mundo comum e mostrando-lhes o que temos de valioso em comum. A tarefa da educação é preparar as crianças para assumir suas responsabilidades, sem garantir o que acontecerá em seu futuro.

Arendt também adverte que é necessário evitar impor às crianças o que a geração anterior considera como futuro promissor, transformando-as em instrumentos para nossos objetivos. A educação deve ser conservadora em benefício do novo e revolucionário em cada criança (GONÇALVES e GONÇALVES, 2017).

Para Arendt, a liberdade é política e está associada à preocupação com o mundo. A herança social na educação, discutida por Arendt, fundamenta as propostas de revisão das políticas e práticas educacionais necessárias para uma educação de qualidade.

INFLUÊNCIA DA HERANÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Segundo Hannah Arendt, a educação está intrinsecamente ligada à condição humana da natalidade: "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDR, 2005, p. 223).

Aguiar (2004) desenvolve a visão de Arendt sobre a esfera social como resultado do hibridismo

entre o público e o privado, onde o constrangimento imposto pela reprodução biológica se dilui. Assim, surge o social, onde atividades inicialmente privadas ganham importância pública e o que era público passa a ser visto como luxo.

O trabalho, enquanto condição na qual os seres humanos produzem e reproduzem suas condições de sobrevivência, adquiriu um status fundamental na visão tradicional, priorizando o lado financeiro e resultando em uma espécie de "escravidão", eliminando a liberdade necessária para a constituição de um mundo comum (SIEVERS, 2008).

Arendt identifica uma "laborização" nas atividades humanas, onde tudo é visto como progresso. Surge, então, a sociedade de consumo, que reduz a política a estratégias de desenvolvimento e progresso, tratando o trabalho como fonte de renda e até a arte como entretenimento.

A herança social contemporânea, segundo Arendt, é fruto da socialização e funcionalização das atividades humanas, onde a sociedade, do ponto de vista biológico, exige uma organização que torna os indivíduos meros meios e funções, abandonando sua singularidade e tornando-os supérfluos (CARVALHO, 2013).

No contexto educacional, Arendt entende a crise na sociedade atual. De acordo com Rauter (2012), problemas como a indisciplina e o desinteresse dos estudantes, infraestrutura inadequada das escolas, baixos salários dos docentes e falta de perspectivas na carreira são desafios enfrentados na educação brasileira.

A modernidade trouxe um afastamento das tradições, transformando a escola em um espaço de opressão e preconceitos a serem superados. Ao desconsiderar a tradição no processo educativo, a legitimidade e a autoridade das escolas foram enfraquecidas (CUSTÓDIO, 2011).

Rauter ainda destaca que, apesar das dificuldades, a escola não pode desconsiderar sua natureza formativa humanista. No entanto, na sociedade contemporânea, que valoriza cada vez menos esse valor fundamental, a escola se apresenta como um "peixe fora d'água".

A herança social trouxe consigo um consumo desenfreado, um bombardeio de informações rápidas e uma demanda acelerada de atividades que muitas vezes não se transformam em aprendizagem significativa.

Portanto, a influência da herança social na educação contemporânea evidencia a necessidade de reavaliar as práticas e políticas educacionais para garantir que a educação não perca sua essência formativa e humanista, capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade de forma plena e consciente.

Num tempo em que a formação intelectual humanística das pessoas cada vez parece menos importante frente à sua capacidade de executar performances técnicas imediatistas próprias à atividade capitalista atual, como justificar a existência da escola, lugar que teve historicamente o papel de realizar a transmissão crítica dos valores e experiências legados pelo passado? (STURZENEGGER e COLODEL, 2014, p. 145).

Diante do exposto, os autores concluem que, no contexto atual da sociedade, um dos passos

iniciais deve ser a retomada do papel da escola na vida do estudante e do docente. Isso não significa retroceder, mas reavaliar posturas e processos, além de humanizar os valores éticos que foram perdidos até agora.

RELAÇÃO ENTRE A CULTURA DAS GERAÇÕES ATUAIS E A CRISE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em 1957, Hannah Arendt escreveu o livro "A Crise na Educação", onde discutia a crise contemporânea, as metodologias de ensino e aprendizagem relacionadas às condições humanas, bem como a crise política enfrentada pela sociedade moderna.

Para Arendt, a educação é fundamental na conservação das concepções de mundo que conhecemos, pois é ela que ensina um conjunto de conhecimentos científicos, históricos, políticos, linguísticos e sociais, entre outros, que contribuem para a inserção do indivíduo na sociedade.

Arendt (2005) compreende que, se uma criança, quando adulta, consegue transformar o mundo através da política, é sinal de que ela aprendeu a complexidade desse mundo. Portanto, a educação possui um papel político fundamental, ao defender tanto o conservadorismo quanto as mudanças.

Ou seja, trazendo isso para os dias atuais, podemos dizer que a educação se encontra em uma crise profunda, tal como a política. Para Arendt (2005), a sociedade pode ser descrita como uma comunidade que valoriza o trabalho e o consumo, presa a um futuro imediatista, desligada do passado e, portanto, perdendo suas tradições.

Essas concepções refletem negativamente nos projetos educacionais. O distanciamento entre adultos e crianças vem se tornando cada vez mais frequente, destacando-se a falta de capacidade de orientar os pequenos para viver na sociedade contemporânea.

César e Duarte (2010) são autores que discutem a visão de que a função mediadora entre educação, estudante e mundo adulto tem fracassado devido a determinadas escolhas pedagógicas. Nas últimas décadas, surgiram métodos pedagógicos e psicológicos centrados no estudante, que os consideram apenas como seres psíquicos e não históricos, resultando na perda de valores e deixando-os frequentemente alienados e alheios.

Essas pedagogias voltadas para a psique das crianças retiraram a autoridade dos adultos, impedindo-os de intervir ou exercer qualquer autoridade sobre elas. Nessa nova concepção de educação, o adulto apenas pode dizer à criança para "que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça" (ARENDR, 2005, p. 230).

Isso significa que as crianças passaram a ficar sujeitas aos acontecimentos da sociedade, o que representa um forte aspecto relacionado à violência cotidiana.

Para Arendt, o abandono da infância à própria "sorte", a falta de formação continuada dos professores e o pragmatismo da educação são os três elementos essenciais para compreender a crise educacional contemporânea (CÉSAR, 2004).

De acordo com Foucault (2004), as reformas pelas quais a educação vem passando mundialmente são tentativas de realizar um processo de governamentalidade, ou seja, formas de dominar as sociedades como um todo, a fim de homogeneizar a escolarização.

Além disso, é necessário reconhecer a ruptura da tradição e da autoridade, uma vez que a sociedade contemporânea tornou problemático o acesso ao passado e a transmissão de conhecimentos sobre o mundo em que vivemos.

No entanto, é crucial repensar as práticas pedagógicas para preservar algo da autoridade e da tradição no processo educacional: “[...] na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver” (ARENDRT, 2005, p. 246).

O docente deve reconhecer que a educação contemporânea se converteu em um jogo paradoxal, pois no processo educacional está a necessidade de proteger o velho contra o novo e o novo contra o velho:

[...] o problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDRT, 2005, p. 243).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da visão de Hannah Arendt sobre a herança social e a crise educacional contemporânea apresentada neste artigo, podemos afirmar que a educação necessita de um novo olhar sobre a práxis pedagógica. Considerando a crise contemporânea, surge a oportunidade de refletir sobre o significado da educação nos dias passados e atuais.

Portanto, educar a partir dessa perspectiva tornou-se uma tarefa crítica ao enfrentar a crise constitutiva da educação no mundo atual.

Diante do exposto até o momento neste artigo, podemos destacar, conforme a hipótese adotada, que: a educação é intrinsecamente dinâmica, acompanhando as evoluções sociais e históricas para se reinventar e produzir conhecimento em contextos diversos.

Ainda, a busca pela inserção cultural como expressão social fundamenta propostas de revisão das políticas e práticas educacionais, moldando a atuação da escola; as práticas herdadas orientam a formação do indivíduo e sua visão de sociedade e mundo, cabendo ao sistema de ensino suprir as necessidades sociais e culturais de cada contexto histórico.

Dessa forma, a herança social da educação é delineada pela cultura assimilada e formalizada no ambiente escolar. As contribuições de Arendt sobre a crise educacional contemporânea nos incentivam a repensar a relação entre natalidade e educação, bem como o significado de uma prática voltada para a ação pública e a liberdade política.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O.A. **A questão social em Hannah Arendt**. Trans/Form/Ação, vol.27, n.2, Marília, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732004000200001> . Acesso em: 01 jun. 2024.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, J. S.F. de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. Tese (Livre docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/publico//CarvalhoJSFLDversFevTe-seLD.pdf>. Acesso 01 jun. 2024.

CÉSAR, M.R. de A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

CESAR, M.R. de A.; DUARTE, A. **Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educ. Pesqui. São Paulo, v.36, n.3, set/ dez. 2010.

CORREIA, A. **O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho**. In: A. CORREIA; M. NASCIMENTO (orgs.), Hannah Arent entre o passado e o futuro. Juiz de Fora, UFJF, 2008, p. 15-34.

CUSTÓDIO, C.O. **Educação e mundo comum**. In: **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. [doi:10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919](https://doi.org/10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919). Acesso 23 ago. 2019. p.81-125.

FELGUEIRAS, M.L. **Materialidade da cultura escolar: a importância da museologia na conservação/ comunicação da herança educativa.** Pró-posições - Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, v.16, n.1(46), p.87-102, 2005.

FOUCAULT. **Securité, territoire, population: cours au collège de France 1977-1978.** Paris: Gallimard, 2004.

GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S.A. Pierre Bordieu: **Educação para além da reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RAUTER, L. **Crise na educação e teoria da história: alguns apontamentos.** 2012. Disponível em: <http://snhhistoriografia.wordpress.com/2012/05/09/crise-naeducacao-e-teoria-da-historia-alguns-apontamentos-luisa-rauter/>. Acesso 02 jun.2024.

SIEVERS, V.A. **Educação e liberdade em Hannah Arendt.** Educ. Pesqui. vol.34, n.3 São Paulo Set./dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>. Acesso 02 jun. 2024.

SOARES, A.S. **A autoridade do professor e a função da escola.** Revista Educação e Realidade, 2017, 37(3): 841-861. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300008>. Acesso 17 jan. 2020.

STURZENEGGER, K.F.D.; COLODEL, B.A.S. A CRISE NA EDUCAÇÃO: **Os principais fundamentos da bioética como caminho de humanização.** PUC/PR. In: Debates em Educação, Maciós, Vol. 6, n. 12, jul./dez. 2014.

TAMANINI, E.; PEIXER, Z.I. **“Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: educação popular e herança cultural no século XXI”.** Revista Arqueologia Pública, São Paulo, n. 2, p. 23-32, 2007.

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM OS ESTUDANTES QUE APRESENTAM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



THE SPECIFICITIES OF WORKING WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

ELIZABETH ALVES FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2017), Pós-Graduação em Educação e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016) e Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Múltiplas Deficiências pela Faculdade Gennari e Peartree (2023), Professora de Educação Infantil no CEI Madre Cristina.

RESUMO

Os processos envolvidos na Educação Especial estão cada vez mais presentes nas discussões educacionais e nas políticas públicas. A legislação brasileira apresenta inúmeros desdobramentos sobre o assunto; no entanto, ao observarmos as escolas, percebemos que nem todas conseguem atingir a inclusão de forma satisfatória. Neste contexto, este artigo tem como objetivo discutir o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa possui caráter qualitativo e os resultados indicaram os desafios enfrentados pelas escolas, especialmente pelos professores, ao direcionar o processo de inclusão e desenvolver atividades diversificadas que promovam diferentes competências e habilidades nesses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Legislação.

ABSTRACT

The processes involved in Special Education are increasingly present in educational discussions and public policies. Brazilian legislation presents numerous developments on the subject; however,

when we look at schools, we realize that not all of them manage to achieve inclusion satisfactorily. In this context, this article aims to discuss the issue of Specialized Educational Assistance (SEA) for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research is qualitative in nature and the results indicate the challenges faced by schools, especially teachers, in directing the inclusion process and developing diversified activities that promote different skills and abilities in these students.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Special Education; Legislation.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão teve início em países estrangeiros, onde as pessoas com deficiência, assim como mulheres e negros, costumavam ser excluídas da sociedade. Inicialmente, a ideia era apenas integrar essas pessoas à sociedade, sem maiores preocupações com seus direitos.

Com o tempo, essa visão foi mudando, e com as transformações sociais, foram criadas Políticas Públicas relacionadas ao tema para promover uma verdadeira inclusão.

Especificamente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dificuldades de socialização e comunicação são características perceptíveis desde cedo no desenvolvimento da criança. Muitas pessoas com TEA apresentam comportamentos que evidenciam a presença do transtorno.

O TEA está associado a uma série de características com diferentes níveis de severidade e pode estar ligado a outros tipos de transtornos, o que resulta em desafios variados tanto para familiares quanto para profissionais e educadores.

Apesar da existência de legislação sobre Educação Especial, a prática muitas vezes revela uma exclusão devido à falta de material adaptado, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e de recursos adequados, entre outras questões.

Este artigo se justifica pela necessidade de refletir sobre a importância da inclusão e das metodologias voltadas para estudantes com TEA. O objetivo principal foi realizar um levantamento bibliográfico sobre a legislação referente à Educação Especial. Como objetivos específicos, o artigo buscou promover reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase no trabalho desenvolvido com estudantes com TEA.

DISCUSSÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O primeiro estudioso a discutir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi o médico austríaco Leo Kanner. Seu estudo começou com a observação de características em alguns de seus pacientes, descritas em um estudo clássico de 1938. Nesse trabalho, Kanner descreveu onze crianças com o mesmo transtorno: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

Na época, a percepção sobre o autismo era a seguinte:

O autismo era objeto de hipóteses mecanicistas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Sua verdadeira origem e evolução permanecem um mistério. É difícil determinar se a manifestação dessas crianças é ativa ou voluntária, se possuem deficiências biogenéticas cujas origens ainda são desconhecidas, articulando-se entre si e criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Algumas características clássicas que indicam que a criança pode ter TEA, e que devem ser diagnosticadas por um profissional, incluem: preferir ficar sozinha; não mostrar interesse pelo ambiente ao seu redor; não demonstrar afetividade com as pessoas; ter dificuldades na fala; não gostar de mudanças na rotina; apegar-se a determinados objetos; evitar contato visual; e, nos casos mais graves, apresentar crises de agressividade.

Orrú (2012) relata que além da dificuldade em estabelecer relações, o autismo acarreta uma série de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem, bem como uma obsessão por manter o ambiente inalterado e repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

Ao longo do tempo, diversos conceitos foram apresentados para descrever o autismo, variando de acordo com a área de pesquisa. Inicialmente, surgiram conceitos que relacionavam o autismo à psicose e à esquizofrenia, propostos por Kanner e Asperger, respectivamente.

Além disso, a psicologia introduziu o conceito de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), enquanto a psiquiatria utilizou o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Atualmente, a Neurociência classifica o autismo como uma condição neurológica, utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que engloba o autismo clássico, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Portanto, é necessário desenvolver um trabalho individualizado com a ajuda de um profissional. Jardim (2006) discute que a educação geralmente segue o modelo difundido por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que oferece várias possibilidades de trabalho com esses estudantes, desenvolvendo diferentes competências e habilidades.

É importante destacar que os estudantes com TEA apresentam diferenças no aprendizado, devido a uma relação diferente entre o sentido e o processamento cerebral. As informações são recebidas, mas não são transformadas em conhecimento na sua totalidade. Por isso, o docente deve compreender as diferenças de cada estudante, pois as crianças autistas também precisam aprender, e não apenas se socializar.

Para facilitar esse processo, foi criada a Nota Técnica que descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE), indicando a: “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” (BRASIL, 2013, p. 3).

No Brasil, é importante notar que não há documentos que regulamentem a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. Nascimento et al. (2016) discute que os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de estudantes autistas são escassos.

Nos Estados Unidos, essas normas funcionam muito bem, mas no Brasil, as lacunas são

bastante acentuadas. Azevedo (2017), em uma revisão bibliográfica, apontou que menos de 20% dos profissionais da Educação possuíam formação específica ou continuada na área de Educação Especial, não havendo registros de capacitação específica para o TEA.

Consequentemente, no Brasil ainda existem escolas e profissionais despreparados para atender estudantes autistas, além da ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para acompanhá-los e auxiliar em seu desenvolvimento:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. “Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor”, avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

É essencial que as famílias recebam apoio, de modo a se sentirem capacitadas para ajudar seus filhos, proporcionando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras ajudam a estimular a coordenação motora e também promovem a interação social com outros colegas de classe, fazendo com que a criança se sinta inserida no ambiente que frequenta:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Portanto, pode-se afirmar que o professor deve estar preparado para esse trabalho, ciente de que é um processo contínuo e demorado, que exige paciência:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Em outras palavras, um trabalho diferenciado tem um impacto significativo na vida desses estudantes.

SOBRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA COM OS ESTUDANTES COM TEA

O processo de inclusão de estudantes com TEA deve garantir sua participação e oportunidade de aprendizagem. A escola deve se comprometer com o desenvolvimento desses estudantes, preocupando-se com o processo de inclusão e utilizando materiais e metodologias de ensino que proporcionem uma aprendizagem individualizada, levando em conta as necessidades específicas desses estudantes.

Para crianças com TEA, é fundamental considerar que diferentes estratégias são importantes para promover sua inclusão no ambiente escolar:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

O processo de inclusão de estudantes com TEA deve garantir sua participação e oportunidade de aprendizagem. A escola deve se comprometer com o desenvolvimento dos mesmos, utilizando materiais e metodologias que proporcionem uma aprendizagem individualizada, levando em conta as necessidades específicas desses estudantes.

Para crianças com TEA, é fundamental considerar que diferentes estratégias são importantes para promover sua inclusão no ambiente escolar. É necessário um desenvolvimento pautado em saberes teóricos, práticos e científicos para auxiliar o trabalho docente.

É importante ressaltar que o aprendizado das crianças com TEA não ocorre da mesma forma que nas consideradas "normais", devido a uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas não são totalmente transformadas em conhecimento, e é nesse ponto que o docente deve prestar atenção para garantir que esses estudantes tenham seus direitos respeitados.

Orrú (2012) explica que uma das características marcantes do desenvolvimento das crianças com TEA são os déficits de comunicação e linguagem, que retardam seu desenvolvimento. Essas dificuldades são, antes de tudo, interpretadas pelo grupo social em que estão inseridas.

O baixo investimento na Educação contribui para a visão predominante de um desenvolvimento inferior em relação a outras crianças.

Como Cruz (2014, p. 60) afirma, cabe ao processo educacional dessas crianças tentar desenvolver essas insuficiências através da interação com o grupo social:

Os professores podem contribuir para o desenvolvimento social da criança utilizando todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos (SILVA, 2012, p. 158). Eles também precisam exercer tolerância, paciência, solidariedade e confiança para que a criança se sinta acolhida, tanto pelo docente quanto pela turma em que está matriculada. Pereira et al. (2013, p. 65) destacam que, para a educação de uma criança autista, devem ser considerados fatores como a dificuldade de comunicação e as alterações repentinas de humor.

E OS DESAFIOS REFERENTES A INCLUSÃO?

A inclusão ainda é uma realidade preocupante para muitos. A presença de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular tem levado à busca por melhores condições de trabalho. As especificidades das síndromes, juntamente com uma prática pedagógica não direcionada, contribuem para a dificuldade de um trabalho de intervenção adequado, resultando em insegurança por parte dos docentes (MATOS e MENDES, 2014).

Quando os professores percebem que uma criança apresenta dificuldades, muitas vezes hesitam em conversar com os pais ou responsáveis, que podem inicialmente não aceitar que a criança possui algum transtorno. Isso pode dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis.

A participação da família na escola é crucial para o sucesso do processo de inclusão do estudante autista. Infelizmente, muitas famílias acreditam que não têm a responsabilidade de acompanhar o que é desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pensando que basta que seu filho frequente as aulas.

Para melhorar essa interação, é necessário fortalecer as formações docentes e criar uma rede de apoio entre docentes, gestores e famílias para alcançar uma educação inclusiva de qualidade. A participação das mesmas deve ser vista como uma parte importante do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Os desafios enfrentados pelos pais e responsáveis de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são complexos e variados. No entanto, com o apoio adequado da escola, da comunidade e dos profissionais de saúde, é possível superá-los e garantir que essas crianças recebam a educação inclusiva e de qualidade que merecem (CARDOSO, 2012).

A jornada dos pais e responsáveis por crianças com TEA é marcada por desafios singulares. Desde o diagnóstico inicial até o apoio contínuo durante o desenvolvimento da criança, eles enfrentam uma série de dificuldades que muitas vezes são incompreensíveis para aqueles que estão de fora.

O TEA não afeta apenas a criança, mas toda a família. A incerteza em relação ao futuro da criança, as demandas constantes de cuidado e a busca por recursos e apoio adequados podem ser emocionalmente exaustivas. Muitos pais se veem perdidos em um mar de informações contraditórias sobre tratamentos e terapias, tentando determinar o que é melhor para seu filho.

Além disso, a falta de compreensão e aceitação da sociedade em relação ao TEA pode acrescentar uma camada extra de estresse e isolamento para os pais e suas famílias. Lidar com o estigma e a discriminação pode ser uma batalha diária, tornando ainda mais desafiador encontrar o apoio necessário.

No entanto, apesar dos desafios, muitos pais de crianças com TEA demonstram uma incrível resiliência. Tornam-se defensores incansáveis de seus filhos, lutando por sua inclusão e pelos recursos de que precisam para prosperar. Encontrar uma comunidade de apoio e compartilhar experiências com outros pais pode ser uma fonte de força e esperança (OLIVEIRA, 2013).

Por fim, os pais e responsáveis de crianças com TEA merecem reconhecimento pelo amor inabalável, dedicação e sacrifício que dedicam a seus filhos todos os dias. Suas histórias são testemunhos poderosos da capacidade humana de enfrentar desafios extraordinários com coragem e determinação.

Com base no exposto até o momento, quando os professores percebem que uma criança está enfrentando dificuldades em seu desenvolvimento, muitas vezes relutam em discutir suas observações com os pais ou responsáveis (JARDIM, 2006).

Isso acontece porque, infelizmente, muitos pais resistem inicialmente à ideia de que seu filho possa ter algum tipo de transtorno ou necessidade educacional especial. Essa falta de aceitação inicial pode dificultar o diálogo entre os professores e os responsáveis pela criança.

É preciso adaptar materiais e recursos pedagógicos a fim de possibilitar aos estudantes o acompanhamento dos conteúdos e o desenvolvimento das potencialidades de forma individual.

As adaptações devem ter como base as necessidades reais do estudante, levando em consideração suas características, habilidades, entre outras questões, trazendo a equidade de oportunidades a todos, para que se desenvolva a independência, a autonomia e a socialização (SÁ, 2008).

A Educação Especial encontra-se voltada também para o uso das Tecnologias Assistivas utilizando-a como aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, gerando novas perspectivas (PERES, 2003).

Portanto, é responsabilidade da escola fornecer apoio educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estabelecer diálogo com as famílias, destacando o papel da instituição em oferecer suporte social à elas, o que indiretamente impacta no desenvolvimento da criança (POLONIA e DESSEN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa, pode-se concluir que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentaram avanços significativos, principalmente no contexto das Políticas Públicas, em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Contudo, um dos principais desafios enfrentados pelos professores é lidar com as dificuldades que essas crianças têm em relação à afetividade e à linguagem, o que requer a proposição de estratégias diferenciadas para trabalhar com elas.

Portanto, é essencial que o professor pratique a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e, sobretudo, a confiança, para que essas crianças se sintam apoiadas e acolhidas tanto por ele quanto pelo restante da turma. Além disso, é fundamental planejar e executar atividades que promovam o desenvolvimento ideal do estudante com TEA.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão.** Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>. Acesso 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.** Brasília, 2013.

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 16 maio 2024.

CARDOSO C.; ROCHA, J.F.L.; MOREIRA, C.S.; PINTO, A.L. **Desempenho sócio-cognitivo e diferentes situações comunicativas em grupos de crianças com diagnósticos distintos.** J Soc Bras Fonoaudiol. 2012;24(2):140-4.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto alegre, Artmed, 2011.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular.** Jundiaí: Paco editorial, 2014.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (CEC). **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education.** Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso 18 maio 2024.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M.M.; BRAUN, P. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 125, 2016.

OLIVEIRA, T. **Laços de família de políticas educacionais da OCDE, a valorização de vínculos entre a escola, a família e a comunidade melhora a qualidade de ensino em escolas mais vulneráveis**. Carta fundamental a revista do professor. Fev, p 50. 2013.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 17 maio 2024.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PSICOLOGIA ESCOLAR: DEFINIÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL



EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND SCHOOL PSYCHOLOGY: DEFINITION AND PROFESSIONAL PRACTICE

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade FAC FITO (2011); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Claretiano (2012); Mestra em Psicologia Educacional pela faculdade FIEO (2016); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021); Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI (2022); Licenciada plena em Educação Física pela faculdade FAVENI (2023); Especialista em Psicologia Escolar (2024) pela FACONNECT e Professora de Atendimento Educacional Especializado - na EMEF Josué de Castro .

RESUMO

Neste trabalho é analisada a complexa relação entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional, investigando suas funções e relações frente a área educacional. Este estudo busca esclarecer as diferenças e similaridades entre essas áreas, compreendendo seus papéis fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. O objetivo deste estudo é delimitar as áreas de atuação do psicólogo escolar e do psicólogo educacional, destacando suas responsabilidades e contribuições específicas. Optou-se por considerar periódicos publicados nos últimos vinte anos, como ABRAPEE, Psicologia da Educação da PUC-SP, PEPSIC e SCIELO e a partir destes, foram considerados livros e sites que se mostraram relevantes, desde que publicados a partir de 2003. Esse estudo mostra que a Psicologia Educacional atua investigando os processos psicológicos na aprendizagem e buscando aprimorar o sistema educacional de modo abrangente. Já a Psicologia Escolar é um campo de atuação profissional, no qual os profissionais atuam diretamente no ambiente escolar, focando no desenvolvimento individual e nas relações interpessoais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper analyzes the complex relationship between school psychology and educational psychology, investigating their roles and relationships in the field of education. This study seeks to clarify the differences and similarities between these areas, understanding their fundamental roles in promoting quality education. The aim of this study is to delimit the areas in which school psychologists and educational psychologists work, highlighting their responsibilities and specific contributions. We chose to consider journals published in the last twenty years, such as ABRAPEE, Psicologia da Educação da PUC-SP, PEPSIC and SCIELO, and from these, we considered books and websites that proved to be relevant, as long as they were published after 2003. This study shows that Educational Psychology works by investigating psychological processes in learning and seeking to improve the educational system in a comprehensive way. School Psychology, on the other hand, is a professional field in which professionals work directly in the school environment, focusing on the individual development and interpersonal relationships of students.

KEYWORDS: School Psychology; Educational Psychology; Learning.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional são campos de estudo e atuação que têm como objetivo compreender e intervir no processo educativo, buscando promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ambas as áreas estão intrinsecamente relacionadas, porém possuem características distintas que as tornam complementares. Ambas as áreas mencionadas são campos de estudo e atuação que desempenham um papel fundamental no contexto educativo.

Considerando que os referidos campos de atuação têm suas especificidades e similaridades, muitas vezes em situações muito semelhantes também, se faz oportuno investigar qual o papel do psicólogo escolar e do psicólogo educacional nas instituições de ensino, de modo a compreender como cada profissional pode contribuir efetivamente com comunidade escolar.

Compreender a complexidade dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e interação no ambiente escolar é essencial para promover uma educação de qualidade e proporcionar o bem-estar dos estudantes. Nesse sentido, compreensão da atuação dos psicólogos escolares e dos psicólogos educacionais se mostra de extrema importância, pois permite aprofundar o conhecimento sobre os fatores que influenciam o desempenho acadêmico, as dificuldades de aprendizagem, os aspectos emocionais dos alunos e as estratégias pedagógicas mais eficazes.

Além disso, estudos nessa área contribuem para embasar práticas e intervenções mais assertivas, promovendo a melhoria contínua do sistema educacional e o desenvolvimento pleno dos estudantes, bem como o bem-estar de educadores, estudantes e famílias.

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo delimitar a atuação do psicólogo em cada uma

das áreas, evidenciando suas responsabilidades e contribuições específicas. Com base em referências teóricas e estudos empíricos, busca-se compreender as particularidades de cada campo e como o psicólogo pode desempenhar um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Atualmente, ao falar sobre a relação da Psicologia com Educação é comum o uso dos termos “educacional” e “escolar”, o que sugere a existência de pelo menos duas formas de atuação do psicólogo em contextos educacionais e escolares. Para melhor entendimento, cabe explorar os termos dos referidos contextos.

A educação é uma prática social intencional que busca transmitir a cultura construída ao longo da história. O ser humano não nasce humano, mas se torna humano por meio de sua interação com o mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo tanto determinada quanto determinante, pois a historicidade e a sociabilidade são elementos constitutivos do ser humano.

Segundo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 “educação abrange os processos formativos em diversos contextos, como a família, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e as manifestações culturais”.

Ou seja, a educação não está restrita às escolas, podendo ocorrer em diversos ambientes, assim como a atuação do psicólogo educacional.

Segundo Antunes (2008, p. 470):

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a Psicologia da Educação pode ser entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.

A definição de escola é “Instituição pública ou privada que tem por finalidade ministrar ensino coletivo” (Michaellis, 1998). A escola pode ser compreendida como uma instituição que surge das necessidades geradas por demandas sociais que exigem formação específica de seus membros.

Ao longo da história, a escola assumiu diferentes formas para atender às necessidades que surgiam, geralmente destinada a uma parcela privilegiada da população, encarregada de desempenhar funções específicas alinhadas aos interesses dominantes da sociedade em questão. Logo, pode-se inferir que a atuação do psicólogo escolar se concentra no contexto da escola e nas relações estabelecidas nesse ambiente, utilizando conhecimentos da Psicologia da Educação, de outras subáreas da Psicologia e de outras áreas de conhecimento para embasar a atividade do psicólogo nesse contexto.

O papel dos psicólogos na educação, tem uma longa história no Brasil, no desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão e no auxílio da consolidação das novas formas de trabalho,

frente a modernização industrial e econômica instaurada após a revolução industrial e o início da globalização.

Segundo estudos produzidos por Massimi e Guedes (2004) e Barbosa (2011) a Educação e a Psicologia estão relacionadas no país desde que o Brasil era colônia de Portugal.

Após um período de institucionalização da psicologia, nas instituições de ensino do país, a profissão foi finalmente regulamentada em 27 de agosto de 1962 e durante a década seguinte, continuou sendo ferramenta de identificação de características escolares, buscando estratégias para lidar com alunos considerados desajustados pelo sistema de ensino.

Até a década de 80, a atuação da psicologia nos ambientes escolares era voltada para produção de diagnósticos e intervenções corretivas, equilibrando-se tenuamente diante do processo terapêutico clínico (MALUF; CRUCES, 2008).

As pesquisas realizadas naquele momento refletiam uma sociedade à sombra da ditadura, com um olhar técnico, limitado, descontextualizada e pouco crítico, especialmente no que dissesse respeito a ações direcionadas às classes mais pobres e vulneráveis.

A partir dos anos 1990, a Psicologia começou a romper esse modelo de compreensão de como atuar em escolas, sendo os estudos de Patto (1984, 1990) importantes para o estabelecimento de um novo olhar e compreensão da psicologia nos espaços acadêmicos. A pesquisadora definiu o conceito de "fracasso escolar" e ampliou a visão sobre as crianças que não aprendiam. Seus estudos focavam nos processos que levavam ao fracasso escolar, considerando as questões macroestruturais do sistema capitalista e as políticas educacionais, ao invés de apontar apenas o sujeito como responsável pelo sucesso na vida escolar.

Nessa visão, discute-se o fracasso escolar como resultado de questões estruturais do sistema capitalista, considerando a influência das políticas educacionais e do cotidiano escolar. Patto (1987) argumenta que o fracasso escolar é produto da escola e não pode ser tratado como um fenômeno individual, mas sim relacionado às instituições, práticas pedagógicas, sociais e culturais. A partir das publicações da autora, surgiram perspectivas críticas sobre a psicologia no espaço escolar, questionando sua forma de atuação no campo da educacional e sua relação com a ideologia dominante.

Os pesquisadores da área de Psicologia no contexto escolar passaram a examinar a atuação dos psicólogos como profissionais que precisavam compreender a complexidade do processo educacional e as questões relacionadas às políticas públicas, buscando desenvolver métodos e ferramentas que estivessem alinhados com as bases epistemológicas da explicação da realidade escolar, rompendo com os modelos tradicionais e se aproximando do cotidiano escolar (Patto, 1988).

A partir da década de 1990, a psicologia começou a se voltar para aspectos sociais e educacionais, questionando teorias psicológicas universais e adotando a interdisciplinaridade como ferramenta para compreender o sujeito em sua subjetividade. As universidades reformularam os currículos do curso de psicologia para atender às necessidades emergentes (MALUF; CRUCES, 2003).

A mudança significativa da psicologia com foco na educação foi impulsionada pelas pesquisas realizadas na época, especialmente pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no Brasil, que foi

criado em 1971 passando a orientar, disciplinar e fiscalizar a prática profissional da psicologia, garantindo a aplicação ética conforme o código da profissão.

É importante destacar que a psicologia educacional e a psicologia escolar estão intrinsecamente relacionadas, porém não são idênticas e cada uma possui sua autonomia relativa. A psicologia educacional é uma área de conhecimento que busca compreender o fenômeno psicológico no processo educativo. Já a psicologia escolar é um campo de atuação profissional que realiza intervenções no ambiente escolar, com foco no fenômeno psicológico, embasada principalmente pela psicologia da educação.

As diferenças entre a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar estão relacionadas principalmente à definição do campo em termos de objetos de interesse, finalidades e métodos de pesquisa e intervenção. Essas diferenças estão ligadas à visão de homem, mundo, sociedade, educação e escola, assim como ao foco da relação entre Psicologia e Educação.

METODOLOGIA

O método de pesquisa realizado neste trabalho foi revisão de literatura ou revisão bibliográfica, o qual consiste em analisar e sintetizar estudos de artigos, livros e/ou outras fontes relevantes sobre um determinado tema. Nesta pesquisa optou-se por considerar periódicos publicados nos últimos vinte anos, como ABRAPÉE, Psicologia da Educação da PUC-SP, PEPSIC e SCIELO e a partir destes, foram considerados livros e sites que se mostraram relevantes, desde que publicados a partir de 2003. As palavras-chave usadas foram: psicólogo educacional, psicólogo escolar, psicologia, aprendizagem e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o Manual de Psicologia Escolar-Educacional, publicado em 2007

O conceito de Psicologia Escolar/Educacional abrange a intersecção entre a Psicologia na Escola e a Psicologia da Educação. Embora haja variações sobre as definições e as reais atribuições entre Psicologia Escolar e Educacional, atribui-se à primeira o status de aplicada (visando a atuação prática) e à segunda, o de acadêmica (visando a pesquisa). Como ambas se complementam e se apoiam esta dicotomia parece ser apenas acadêmica. ("Coletânea ConexãoPsi", 2007 p. 21).

Considerando o trecho acima, pode-se inferir que a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo educacional se dá do mesmo modo, entretanto, embora possam parecer semelhantes e estejam intimamente relacionadas, a Psicologia Escolar se refere a um campo de atuação, enquanto a Psicologia Educacional é uma área do conhecimento.

Antunes (2007) define que a Psicologia Escolar

[...define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras subáreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento]. (Antunes, 2007, p. 470).

Enquanto a Psicologia Educacional

[pode ser considerada como uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas]. (Antunes, 2007, p. 470).

Dito de outro modo, a Psicologia Educacional é uma subárea teórica da Psicologia que se dedica ao estudo dos processos psíquicos envolvidos na aquisição do conhecimento. Por outro lado, a Psicologia Escolar é uma subárea aplicada da Psicologia que se ocupa da intervenção prática no ambiente escolar, utilizando os conhecimentos da Psicologia Educacional.

Então, apesar de não serem idênticas, elas estão profundamente conectadas. Afinal, não é possível exercer a prática da Psicologia no contexto educacional sem uma sólida base teórica sobre os mecanismos cognitivos de aprendizagem.

Atualmente, psicólogos escolares e educacionais desempenham um papel vital em diversos espaços educativos. Eles realizam uma variedade de tarefas importantes em locais como abrigos, programas de educação comunitária, penitenciárias, meios de comunicação de massa e universidades corporativas, entre outros. No entanto, a contribuição mais significativa desses profissionais para as necessárias mudanças na educação brasileira ocorre principalmente através do seu comprometimento com o sistema educacional. Este sistema é o alicerce da educação no país e é onde muitos dos graves problemas da educação brasileira ficam evidenciados e, por vezes acentuados (Martinez, 2009).

Para a autora, o papel do psicólogo escolar é essencialmente ajudar a melhorar os processos educacionais que ocorrem no ambiente escolar. Esses processos são influenciados por uma variedade de fatores, não apenas pedagógicos, mas também subjetivos, relacionais e organizacionais.

O Manual de Psicologia escolar-educacional, publicado em 2007 traz que

[...o psicólogo escolar desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade] (“Coletânea ConexãoPsi”, 2007, p.17).

Assim, pode-se compreender que Psicologia Escolar se fundamenta em conhecimentos científicos acerca do melhor modo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, mais especificamente nos aspectos: emocional, cognitivo e social. Também é função do psicólogo escolar compreender os processos e estilos de aprendizagem, a fim de orientar a equipe educacional na busca por melhorias contínuas, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo o Manual de Psicologia escolar-educacional e com os apontamentos de Martinez (2009), a participação do psicólogo escolar na equipe multidisciplinar é crucial, pois fornece suporte com conhecimentos e experiências científicas atualizadas para tomadas de decisões fundamentais. Isso inclui a distribuição adequada de conteúdos programáticos (de acordo com as fases de desenvolvimento humano), a seleção de estratégias de gerenciamento de turma, o apoio ao professor no trabalho com a diversidade presente na sala de aula, o desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, programas de

desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no cotidiano da sala de aula, onde os fatores psicológicos desempenham um papel importante.

Comparando os estudos de “Coletânea ConexãoPsi” e Antunes (2007), temos visões divergentes acerca do tema estudado, pois na primeira defende-se que embora tenham conceitos diferentes, as atuações práticas estão tão intrinsecamente ligadas, que é possível afirmar que as diferenças se restringem ao campo acadêmico, ainda que a Psicologia educacional seja voltada para a pesquisa e a Psicologia Escolar seja aplicada na atuação prática. Já para Antunes (2007) a Psicologia Educacional é uma área de conhecimento que busca produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo, enquanto a Psicologia Escolar é vista como um campo de atuação profissional que realiza intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, com foco no fenômeno psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia Educacional, investiga os processos cognitivos, afetivos e sociais e como estes impactam a aprendizagem. Por meio de pesquisas e estudos, a psicologia educacional auxilia na compreensão de como os alunos aprendem, quais situações facilitam ou não a aprendizagem, e como cada estudante pode ser auxiliado conforme suas peculiaridades.

A Psicologia Escolar, por sua vez, coloca em prática os conhecimentos da Psicologia Educacional no contexto escolar. Ao psicólogo escolar, cabe atuar diretamente com a comunidade escolar, promovendo: o desenvolvimento integral dos alunos, melhorando os processos de ensino e aprendizagem, orientando a equipe escolar, intermediando relações, fomentando ações de educação inclusiva e equalitária, entre outras demandas.

A compreensão acerca dessas diferentes áreas de atuação e dos objetivos de cada uma, contribui para o reconhecimento da importância dessa relação para o desenvolvimento da educação. O trabalho conjunto entre psicólogos e educadores, auxilia na construção de uma escola acolhedora e uma educação de qualidade, bem como para a formação de cidadãos conscientes de suas obrigações e direitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição**. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 2, p. 469 - 475, dez. 2008.

BARBOSA, D. R. (2011). **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.9394/1996.BRASIL**.

Coletânea **ConexãoPsi**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/157.pdf>. Acesso 10 mar. 2024.

MALUF, Maria Regina Machado. **Psicologia escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional**. Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica. Tradução. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Acesso 02 mar. 2024.

MARTINEZ, A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 169–177, 1 jun. 2009.

MASSIMI, M., & Guedes, M. C. (2004). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC, Cortez.

PATTO, M. H. S. (2008). **Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar**. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, H. B. C. Rodrigues (Orgs.), **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. (pp. 187-206). Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO EM SALA DE AULA



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL TECHNOLOGIES AND CLASSROOM TEACHING

FABIANA DA SILVA MORAES

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela faculdade UNIMES Virtual (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre Educação e Inteligência Artificial, mais especificamente, como ambos podem se complementar e quais as próximas mudanças oriundas dessa combinação. Como um dos impactos da pandemia de covid-19, a educação à distância foi fundamental para continuar a relação entre escola e aluno, de modo que crianças e jovens passaram a ter maior contato com formas de estudo através da internet. Quando observamos o aprimoramento e popularização do acesso à Inteligência Artificial nos últimos anos, faz-se necessária a discussão deste tema relacionando-o à modelos de educação tradicionais. Neste ensaio, parte-se da relação entre docente e aluno, segundo os conceitos de afetividade e desenvolvimento humano de Vygotsky e Wallon, trazendo-os para um novo contexto socioeducacional, que vêm se desenvolvendo a partir do aprimoramento e contato de crianças e jovens com a Inteligência Artificial. Por fim, tratarei sobre quais as perspectivas para a educação brasileira como consequência dessa combinação cada vez mais presente no dia a dia de docente e aluno, abordando as possíveis adaptações necessárias para um diálogo de qualidade entre ambos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Ensino remoto; Tecnologias Digitais; Inteligência Artificial; Educação e socialização.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the relationship between Education and Artificial Intelligence, more specifically, how the two can complement each other and what changes are coming from this combination. As one of the impacts of the COVID-19 pandemic, distance education has been fundamental to continuing the relationship between school and student, so that children and young people have had greater contact with ways of studying via the internet. When we look at the improvement and popularization of access to Artificial Intelligence in recent years, it is necessary to discuss this topic in relation to traditional education models. In this essay, we start with the relationship between teacher and student, according to Vygotsky and Wallon's concepts of affectivity and human development, bringing them into a new socio-educational context, which has been developing as a result of the improvement and contact of children and young people with Artificial Intelligence. Finally, I will discuss the prospects for Brazilian education as a result of this combination which is increasingly present in the daily lives of teachers and students, addressing the possible adaptations needed for a quality dialog between the two.

KEYWORDS: Early childhood education; Remote learning; Digital technologies; Artificial intelligence; Education and socialization.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o contexto educacional nos últimos anos ganharam um novo aspecto relevante: a Inteligência Artificial como elemento presente no cotidiano escolar. A relação entre tecnologia e a relação entre aluno e professor teve novos desdobramentos a partir de certa popularização ao acesso a um novo formato de tecnologia, que não apenas auxilia o estudante, mas agora é capaz de formular um avançado nível de conhecimento. Com base nisso, originam-se novas perguntas sobre esse novo capítulo sobre formas de educação e como a escola pode adaptar-se, cada vez mais, à diferentes realidades.

A discussão sobre a inserção de novas tecnologias no cotidiano escolar, como um extensor do saber docente e como um auxílio no aprendizado do aluno não é recente, mas está presente desde que se popularizou o acesso à diferentes tecnologias e elas foram sendo inseridas no dia a dia dos estudantes e professores. Da mesma forma, diferentes estilos de educação foram desenvolvidos e abordados, pautando-se em teorias de desenvolvimento cognitivo, a fim de colocar o aluno como um produtor de conhecimento, que vê não vê na figura do docente apenas um transmissor de conhecimento. Contudo, esses argumentos abordam, em sua maioria, o uso de novas tecnologias relacionando-as a uma educação à distância, que se desliga dos meios tradicionais de escola e coloca o docente como um ator capaz de orientar e/ou sanar dúvidas pontuais e de forma assíncrona.

Apesar de teorias e conceitos acerca dos modelos de educação serem amplamente discutidas no Brasil do século XX, a inserção de tecnologias e o uso de inteligências artificiais só vieram a se

tornar realidade no século seguinte, a partir do maior acesso que a população passou a ter a essas ferramentas. O acesso de crianças e adolescentes cada vez mais comum à internet e websites de pesquisa e comunicação fez com que a escola tivesse a necessidade de adaptar suas formas de ensino e aprendizado para essa nova realidade cercada de tecnologia.

A alteração no modelo de tarefas, construção de saberes e entendimento dos mesmos, dentro e fora da escola se deu ao longo dos anos de maneira fluida e constante. Tanto o docente, quanto o aluno aprenderam como utilizar e se comunicar através de todo esse acervo de novas ferramentas que a tecnologia nos proporcionou. Contudo, a pandemia de Covid-19 fez com que fosse necessária uma transição imediata para o ensino remoto, de maneira de professor, aluno e família precisassem se acostumar a essa nova realidade.

No novo cenário oriundo do isolamento social ocorrido no ano de 2020 em todo o mundo, a educação brasileira também teve que se adaptar para o ensino remoto. Enquanto que as novas tecnologias educacionais eram utilizadas para a educação de jovens e adolescentes, as crianças e professores de educação infantil também precisaram construir um novo relacionamento entre si e com o saber dentro desse novo – e temporário – contexto e configuração de escola.

Nesse contexto escolar brasileiro, em que todas as fases educacionais precisaram utilizar a tecnologia e, conseqüentemente, tiveram acesso a ela muito mais cedo como parte da relação professor-aluno, a grande questão é: como o professor pode adaptar o ensino para essa nova realidade em que os alunos foram apresentados a tecnologias educacionais desde a infância?

Com base no cenário apresentado acima, nesse artigo parte-se inicialmente dessa questão para discutir a relação professor-aluno na educação infantil. Para isso, irei abordar a relação entre estudante e o ambiente escolar, não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas utilizando a concepção de Durkheim (1975) da natureza socializadora da escola, assim como as de Vygotsky e Wallon (HAHN; FERRARO, 2018) sobre a afetividade ser fundamental para o desenvolvimento do ser humano desde a infância.

A partir disso, trabalharei sobre a relação docente e educação à distância e seus desdobramentos em diferentes modelos educacionais. Por fim, discutirei sobre como o novo cenário de uso e popularização da Inteligência Artificial no Brasil e no mundo pode impactar a educação, assim como as possíveis tendências podem auxiliar na adaptação para mais um novo contexto e promover um diálogo produtivo e de qualidade entre docente e aluno.

RELAÇÃO ALUNO E ESCOLA

A natureza socializadora da escola, defendida pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1975), discute que a escola é o ambiente privilegiado para a inserção do indivíduo moderno no espaço público, de maneira que é o espaço ideal para que este aprenda e desenvolva sua maneira de se relacionar socialmente que será desenvolvida até a idade adulta. Segundo o autor, o professor é a figura responsável pela transmissão, não apenas de conhecimento, mas também de ensinar às crianças sobre o funcionamento da sociedade em que estão inseridas.

É com base nessa concepção de escola, que trabalharei a relação entre estudante e ambiente escolar. Não como um espaço de aprendizado teórico e racional, mas também um ambiente que proporciona contextos e situações em que a criança aprende a se relacionar e se desenvolver como indivíduo.

Segundo Durkheim (Ibid.), a criança que é criada e educada apenas no ambiente familiar irá reproduzir todos os preceitos e particularidades dessa família, sabendo relacionar-se apenas com ela. Ao ir para a escola e estar em contato com diferentes crianças, de distintas realidades, ela se liberta dessa dependência estreita da família, passando a ter experiências, sentimentos e relacionamentos variados.

Por mais que o autor veja na escola um espaço de socialização, ele não a enxerga como um ambiente de afetividade – sendo este relegado a família. Para pautar o desenvolvimento da criança na afetividade e debater o contexto escolar como o mais propício para esse afeto, abordarei as teorias de Vygotsky e Wallon (HAHN; FERRARO, 2018) sobre o desenvolvimento humano.

Conforme os conceitos defendidos pelo filósofo francês Wallon (Ibid.), o desenvolvimento humano ocorre através da integração dos campos da afetividade, cognição, motricidade e pessoa, ao longo de cinco estágios que são permeados por fatores afetivos e cognitivos. Todo esse processo é influenciado por sua interação com o meio e as relações oriundas do ambiente em que está inserido, esses aspectos são responsáveis pela definição e consolidação da personalidade do indivíduo.

Dos campos que permeiam o processo de desenvolvimento apresentados pelo autor, quatro deles ocorrem durante a infância (dos 0 aos 11 anos de idade). O primeiro deles é o estágio impulsivo emocional, durante o primeiro ano de vida da criança, no qual há preponderância do campo afetivo e a expressão por meio de emoções. O segundo campo é o sensorio motor, do primeiro ao terceiro ano de vida, no qual a criança aprende a se expressar através de palavras e emoções; é durante esse período em que se constrói a personalidade individual, por meio da interação com os membros de seu círculo social. Dos 3 aos 6 anos, temos o personalismo que se caracteriza por meio da expressão afetiva do ser humano, nesse momento ele se entende enquanto pessoa. Por fim, dos 6 aos 11 anos, o campo categorial é criado por Wallon (Ibid.) para referir-se ao desejo da criança de explorar e conhecer mais do ambiente em que está inserido.

Diante do exposto até aqui é possível circunscrever algumas contribuições de Wallon ao campo da educação. Implicitamente o autor deixou nítida a importância de a equipe escolar propiciar à criança um meio favorável que atenda às demandas de cada fase de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Wallon ressaltou que nas escolas de educação infantil, para o bem-estar das crianças, torna-se imprescindível uma relação com as educadoras semelhante aos cuidados maternos. O referido autor ainda salientou a importância de a escola formar os indivíduos em sua totalidade integrando fatores cognitivo, afetivo e motor. Nessa perspectiva, a escola deve se preocupar com as interações sociais que propõe, pois à medida que elas são diferentes das relações familiares contribuem para a formação da personalidade da criança. (HAHN; FERRARO, 2018, p. 1327)

Vemos conforme a teoria proposta por Wallon (Ibid.) que a escola é o ambiente propício para todo o processo de desenvolvimento do ser humano. Desse modo, a criança cria e vive todos os altos e baixos do desenvolvimento de sua personalidade enquanto indivíduo a partir de relações de aproximação e conflito com as pessoas de convívio; e o fato da escola ser um cenário no qual diferentes atores convivem, faz com que forneça o contexto necessário para esses anos de crescimento.

Assim como Wallon, Vygotsky (Ibid.) procurou estudar as funções psicológicas do ser humano e caracterizou elementos do comportamento humano e seu desenvolvimento a partir de aprendizagens, que se dão a partir do contato com o outro, e que a escola é o local no qual o indivíduo pode atingir seu desenvolvimento real.

Segundo ele (Ibid.), para o indivíduo aprender são necessários uma interação social e um processo no qual as crianças aprendem intelectualmente com os indivíduos de seu entorno. A partir disso, ele determinou dois níveis de desenvolvimento:

O nível de desenvolvimento real que está relacionado às aprendizagens concretas as quais o indivíduo realiza sem o auxílio de mediador. E o nível de desenvolvimento potencial que representa as aprendizagens que a criança é capaz de desenvolver, no entanto, com a ajuda de outra pessoa mais experiente culturalmente. A distância entre estes dois níveis, Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã [...]”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 113 apud HAHN; FERRARO, 2018, p. 1329) (HAHN; FERRARO, 2018, p. 1329)

Com base nisso, é possível inferir que a escola é o local onde é possível atingir o nível de desenvolvimento real. Para isso é necessária a figura do mediador simbólico, um ator que, segundo Vygotsky (Ibid.), é fundamental para o processo de aprendizagem. Esse sujeito é responsável por orientar a atividade humana, de modo que conceitos e elementos são traduzidos para a linguagem da criança para que ela possa entendê-los. Essa figura não é nada além da figura do professor, que fornece para o indivíduo em desenvolvimento a tradução de conhecimentos para que este possa internalizá-los.

A partir da discussão apresentada acima, podemos perceber através da literatura educacional e de desenvolvimento do indivíduo, como a escola e o professor são fundamentais para o processo de aprendizagem. É através do ambiente escolar, permeado por diferentes atores, que a criança começa a entender e construir sua personalidade enquanto indivíduo. O professor, além de transmissor de conhecimentos, é a figura central de afetividade entre os alunos; com palavras de incentivo e acolhimento, é o responsável por aplicar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes realidades educacionais.

Dito isso, podemos entender que a escola não é um espaço de transmissão de conhecimentos, mas sim de construção de conhecimentos, relações e da personalidade. No contexto de novas tecnologias, educação à distância e o uso de inteligências artificiais para a construção e transmissão de conhecimento, vemos na literatura como o ambiente escolar é muito mais do que um espaço para atingir os aspectos mencionados acima.

RELAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Os modelos de educação à distância foram difundidos e experimentados no Brasil durante o século XX. O conceito de um modelo de educação no qual o processo de aprendizagem ocorre através da construção e troca de conhecimento e afetividade entre professor e aluno foi defendido por Paulo Freire (1996) no final do século XX, contrapondo uma ideia de educação tradicional na

qual o professor era o único responsável pela transmissão de conhecimentos. No entanto, antes mesmo disso, a educação à distância e seus desdobramentos ganharam destaque ao apresentar um “novo” modelo educacional, no qual o estudante era responsável por acompanhar e aprimorar o conhecimento adquirido.

Segundo essa concepção de educação à distância, o aluno teria maior capacidade para aprender, ao ver a figura do professor como apenas um orientador, desenvolvendo assim um senso crítico em relação ao conhecimento adquirido. Nesse artigo irei abordar uma das formas de educação à distância (EAD), o PSI – Sistema Personalizado de Ensino, que foi utilizado durante a década de 1970, e é discutido Todorov, Moreira e Martone (2009).

A flexibilidade apresentada pelo EAD é um dos principais argumentos utilizados até hoje para abordar as vantagens de um sistema de ensino à distância. Em contrapartida, a falta de uma estruturação que garanta um bom aprendizado através desse modelo de ensino é um aspecto negativo.

A partir do crescente uso de tecnologias e com o advento da internet, o modelo de educação à distância ganhou relevância, especialmente porque “o processo educacional, logicamente, teria que incorporar essas tecnologias com vistas a ampliar o número de pessoas instruídas por algum método formal de educação” (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009, p. 293). Em vista disso, modelos de educação à distância foram criados para incorporar essas tecnologias fora da sala de aula, ficando a critério de cada método definir como funcionaria a relação entre professor e aluno.

O PSI, também conhecido como Plano Keller, foi criado por Fred S. Keller, um psicólogo estadunidense que, através desse novo sistema de ensino, propunha uma estruturação com cinco características principais que diferiam do ensino tradicional (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009).

A primeira dessas características é o domínio sequencial de conteúdo, no qual o conteúdo é dividido em pequenas unidades e o aluno só avança após ser avaliado e o responsável pela disciplina considerá-lo apto para prosseguir. Segundo Todorov, Moreira e Martone (2009), o domínio do conteúdo era possível pois ele era bem dividido, de modo que o estudante não esquecesse do que aprendeu.

A segunda característica é a ênfase na palavra escrita, em outras palavras, todo o conteúdo transmitido por um professor era disponibilizado para que o aluno pudesse consultá-lo quando necessário. O ritmo próprio era a terceira característica, dando ao aluno autonomia para aprender sempre que quisesse.

O papel do tutor é a quarta característica, ou seja, o estudante poderia consultar um professor/responsável pela disciplina para tirar dúvidas sempre que necessário. Por último, as aulas expositivas e demonstrações serviam como motivação, de modo que o aluno apenas participasse da aula após aprender todo o conteúdo dela.

Com base nessas características, aplicadas em meados dos anos 1970, vemos alguns desses elementos presentes nos cursos de formação à distância ofertados atualmente. Esses modelos de educação à distância afirmam quebrar paradigmas, porém, a partir do final do século temos a figura

do estudante como principal ator de aprendizagem dentro do modelo de educação presencial. Além disso, toda a natureza socializadora da escola perde espaço em um modelo de educação à distância, por mais estruturado que seja, como o PSI.

Nos últimos anos a presença de cursos à distância foi cada vez mais frequente, sua flexibilidade era fundamental para que diversas pessoas pudessem ter acesso ao estudo. Nesse contexto, houve uma crescente na defesa desse modelo educacional ser utilizado na educação básica também, desde a infância até a conclusão do ensino médio e isso fez-se necessário durante a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

O vírus que surgiu no território Chinês no final de 2019 causou um grande impacto no mundo, que não imaginava a possibilidade de um vírus tão letal afetar a população mundial por tanto tempo, a ponto de necessitar de uma política de isolamento social imprescindível para diminuir o contágio. O isolamento social ocorreu nos mais diversos setores e, principalmente, na escola.

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos a sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avôs e avós, parentes de maneira geral. Podemos afirmar que professores e estudantes se tornam os principais vetores de transmissão da Covid-19 (...).(ARRUDA, 2020, p. 259).

O fechamento das escolas não teve impacto apenas na vida de professores e alunos, mas também das famílias que, em muitos casos, precisaram continuar o trabalho e não tinham com quem deixar seus filhos. Pensando no contexto do acesso a educação, ter um ambiente propício para o estudo em casa foi um dos primeiros desafios para a criança continuar os estudos.

As escolas de todo o mundo foram impactadas por conta da propagação do vírus. De acordo com Arruda (2020), países como França, Portugal e Inglaterra decidiram continuar o vínculo escolar através do uso de tecnologias de informação e comunicação. Ainda assim, os relatos são de dificuldades na gestão e implementação desse modelo de educação remota, sendo alguns dos fatores: falta de acesso a essas tecnologias e dificuldades para acompanhar as aulas tanto por alunos, quanto por professores. Além disso, em países como México e Argentina foi possível ver o crescimento do uso de websites educacionais que passaram a ser utilizados por governos como ferramentas para auxiliar na educação durante o isolamento social.

Quando olhamos para o Brasil em 2020, houve diversas propostas difusas, não tendo centralidade e definição pelo Ministério da Educação, mas ficando a cargo do governo estadual, gerando assim uma série de medidas e iniciativas diferentes em cada estado. Nessa época, Arruda (2020, p. 261, 262) aponta que:

A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade na educação básica.

As tecnologias já eram parte do cotidiano dos jovens no contexto educacional, para pesquisa e aprendizado, como um auxílio em atividades para casa. Em contrapartida, quando falamos da educação básica, as crianças não tinham esse costume ou contato com tecnologias para uso educacional, em outras palavras, para uso especificamente direcionado para a escola. De forma que, outro desafio foi

os pais e professores (dentro do possível) ensinarem as crianças sobre a necessidade da educação à distância e uso de plataformas e websites para a realização de atividades escolares.

As ferramentas tecnológicas tornaram-se o centro do contato entre professor e aluno, escola e estudante. Ainda que nos últimos anos tenhamos uma crescente na popularização de computadores, tablets e smartphones, o uso deles como a principal ferramenta educacional na educação de crianças e adolescentes foi um desafio.

Além da necessidade de ter um ambiente propício para estudar e saber como utilizar ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, outra dificuldade foi o acesso à internet. Segundo Arruda (2020), o governo de cada estado teve autonomia para a decisão de como resolver esses elementos que dificultavam a continuidade do aprendizado nesse novo cenário. A disponibilização de dispositivos e acesso à internet foram duas das maneiras encontradas para diminuir essa dificuldade a que muitos estudantes se encontravam, e uma tentativa de diminuir a disparidade em relação às mais diferentes condições de continuidade no modelo educacional que se fez necessário.

É importante apresentar e discutir as definições de educação à distância e educação remota emergencial. No primeiro caso, há todo um planejamento, criação e definição de uma estrutura prévias, uma preocupação em garantir a qualidade pedagógica e que todos os envolvidos tenham um acesso de qualidade e total aos conteúdos a serem disponibilizados (como materiais e atividades). A educação remota emergencial tem outro objetivo e formação, pois a situação de crise faz com que sejam necessárias a adoção de medidas rápidas para transpor o conhecimento elaborado inicialmente para o modelo presencial, agora para o modelo remoto (Ibid.).

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial. (ARRUDA, 2020, p. 266).

Desse modo, vemos a educação remota emergencial que foi implementada no Brasil – com diferentes recursos tecnológicos – como uma forma de manter o vínculo entre professores e alunos, entre estudantes e a escola. Nesse cenário vemos também como a única maneira que os governos viram de garantir a continuidade do aprendizado durante o período de isolamento social.

O cenário que se desenvolveu durante a pandemia do coronavírus apresenta novos argumentos que dificultam a implementação de um ensino à distância para a educação básica. Indo além dos argumentos de formação do indivíduo no ambiente escolar, ainda com um bom planejamento curricular para a transmissão de conteúdos remotamente, teríamos que garantir a equidade no ensino. Isto é, temos diferentes realidades de acesso e uso de tecnologias ao longo do país, o que faz com que seja necessário que todos esses estudantes tenham a mesma qualidade de acesso à internet, aparelhos e ambientes propícios para a aprendizagem. Além disso, deve-se garantir que o professor tenha todos os aparatos necessários para aprender como ensinar nesse novo contexto.

O que vimos durante o período de educação remota emergencial é que a educação à distância

não envolve apenas a transposição de conteúdos planejados para o ensino presencial, para o ensino à distância, mas sim toda uma nova estrutura e preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO COTIDIANO

Após o uso emergencial de ferramentas tecnológicas para a continuidade da educação durante o período de isolamento social, vimos um cenário de desenvolvimento e popularização das inteligências artificiais, fazendo com que crianças e adolescentes tivessem um fácil acesso a essas novas tecnologias. Essas são vistas como um advento para facilitar a nossa vida, uma expressão do desenvolvimento científico e tecnológico.

Conforme Vicari (2018), o termo “inteligência artificial” foi cunhado pela primeira vez em 1956, durante uma conferência realizada na Universidade de Dartmouth, em New Hampshire, Estados Unidos. O termo foi proposto por John McCarthy, um dos principais pioneiros no campo da IA.(GIRAFFA; KOHLS-SANTOS, 2023, p. 118)

O termo refere-se à capacidade da ciência, através da tecnologia, produzir máquinas inteligentes, capazes de aprender e sintetizar conhecimentos de maneira que apenas humanos seriam capazes. Isso envolve elementos como raciocínio, tomada de decisões e aprendizado de máquina (GIRAFFA; KOHLS-SANTOS, 2023).

A existência e desenvolvimento de inteligências artificiais estão presentes em nossa sociedade desde a década de 1950, e a crescente criação de dispositivos, plataformas e websites disponíveis ao grande público de forma paga ou gratuita é o que faz com que crianças e adolescentes passem a ter cada vez mais contato com essa nova ferramenta tecnológica.

Como pudemos discutir, o uso da tecnologia no contexto educacional se potencializou a partir da pandemia, de modo que mais uma vez se faz necessária a discussão sobre uso de novas ferramentas no cotidiano escolar. Com as inteligências artificiais, isso não é diferente, pois dispositivos como assistentes virtuais vieram se popularizando nos últimos anos e ganhando espaço ao responderem perguntas básicas.

A utilização da IA em aplicações cotidianas tem revolucionado diversas ações da sociedade e ela tem se tornado como uma tecnologia emergente. Porém, existe a necessidade urgente dos pesquisadores entenderem como um sistema de IA pode impactar decisões humanas. Nesse sentido, embora a IA esteja se tornando cada vez mais integrada à tecnologia voltada para o usuário, a compreensão dessas tecnologias pelas pessoas é, muitas vezes, limitada. Assistentes virtuais com IA como Alexa da Amazon, Siri da Apple e Google Assistant sugerem produtos e serviços de acordo com o interesse do usuário. As aplicações da IA se expandem à saúde, finanças, indústria, educação, etc. Para as crianças, a IA está presente em diferentes brinquedos tanto para diversão como com potencial pedagógico. No entanto, os usuários raramente reconhecem que estão interagindo com aplicações que utilizam elementos da IA e esse fato limita o ato de se posicionarem como consumidores conscientes. Desse modo, é importante investigar quais competências podem ser desenvolvidas, desde a Escola Básica, para que os usuários possam interagir com tais produtos e serviços e poder avaliá-los criticamente, tanto atualmente como futuramente.(ABAR; SANTOS; ALMEIDA, 2023, p. 233)

A necessidade das escolas se adaptarem a essa nova realidade já era vista pelos educadores, contudo, a população não tinha essa percepção de estar lidando diretamente com uma inteligência

artificial. Isso mudou a partir do lançamento do ChatGPT, em junho de 2020, pela empresa OpenAI. Esse modelo de aprendizado de máquina foi disponibilizado gratuitamente via website em diversos países e, conforme se popularizava ao redor do mundo, também foi crescendo no Brasil (GIRAFFA; SANTOS, 2023). A facilidade de utilização textual para a realização de perguntas simples e complexas foi o que mais chamou a atenção, pois a ferramenta permitia a elaboração de conteúdos e respostas aos comandos e perguntas simples e complexos, a partir da sintetização de algoritmos.

Essa popularização e conscientização do contato direto com máquinas inteligentes fez com que mais uma vez se acendesse o debate sobre integração de inteligência artificial e o processo de aprendizado dentro da escola. A integração entre ambos está presente desde a década de 1970, quando se discutiu a possibilidade de personalizar o ensino para todos, conforme a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo (ABAR; SANTOS; ALMEIDA, 2023). A partir disso, inteligências artificiais foram implementadas com o tempo no ensino, através de softwares para o ensino de disciplinas como matemática. Com o desenvolvimento de projetos que defendiam a formação e adaptação de docentes aos novos contextos para o uso de inteligência artificial dentro do ambiente educacional, a fim de utilizá-la como apoio da aprendizagem, como parte metodológica do ensino.

O objetivo principal de ensino com o uso das IAs é utilizar de sua capacidade de raciocínio e sintetização para exercitar novas atividades como organização e sintetização do pensamento para a orientação da máquina.

A fim de exemplificar o uso das IAs no contexto educacional, é interessante apresentar, em linhas gerais, o estudo realizado por Abar, Santos e Almeida (2023) acerca de documentos e propostas curriculares onde são abordados ou destacados os conceitos de IA no sistema educacional, mais especificamente no que tange ao Brasil.

O estudo caracteriza-se no levantamento de documentos que propunham o uso de IAs como aporte ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas. No Brasil temos a Base Nacional Comum Curricular (2018) que, apesar que não citar especificamente o uso de IA, ressalta a utilização de tecnologias digitais como parte significativa para a comunicação, transmissão e acesso de informações. O intuito é utilizá-las para contribuir na produção de conhecimentos e formação do indivíduo, em sua vida pessoal e coletiva (Ibid.), introduzindo o aprendizado computacional desde a Educação Básica. Ela indica a existência da possibilidade de desenvolver estratégias educacionais alinhadas com IA, através de cursos de formação para professores, para que estes possam desenvolver aulas utilizando esses recursos, em diferentes níveis de ensino.

Dito isso, podemos observar como a adoção e adaptação para o uso de novas tecnologias não apenas em sala de aula, mas também como parte de todo o processo de ensino e aprendizagem é um debate que se reacendeu aos termos gerações cada vez mais novas com acesso a diferentes ferramentas tecnológicas.

Em primeiro lugar, é essencial reconhecer que a IA não é apenas uma ferramenta a ser incorporada ao processo formativo, mas uma força transformadora que pode redefinir a própria natureza daquilo que se concebe atualmente como o caminho adequado para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Como mencionado ao longo deste texto, a IA não se limita a ser uma ferramenta intermediária no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, ela se torna a própria atividade. Isso implica uma reavaliação fundamental do papel dos educadores, da estrutura curricular e das competências necessárias para o sucesso no

ambiente educacional na presença dos desafios do século XXI.(DURSO, 2024, p. 5)

Nesse cenário em que temos uma nova ferramenta que não apresenta resultados apenas como intermediária no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como parte ativa, como a própria atividade dentro dessa relação, faz-se necessária uma adaptação efetiva e funcional sobre o papel do professor e, especialmente, como esse pode adaptar suas estratégias educacionais para compreender uma nova realidade tecnológica.

Pode-se pensar que o uso de inteligências artificiais com alta capacidade de sintetização de diversas informações de maneira coerente, como vimos com o ChatGPT, seja uma preocupação apenas para os educadores de jovens, os quais estão acostumados a utilizar de tecnologias digitais para a acesso, pesquisa e elaboração de conteúdos que serão suas atividades escolares. Contudo, o novo cenário pós pandemia, que contribuiu para uma parcela da educação básica ter consciência do uso de tecnologias para a comunicação e aprendizado educacional, faz com que essas crianças tenham conhecimento e acesso a ferramentas digitais cada vez mais cedo. Nesse contexto, com inteligências artificiais elaborando de frases simples a imagens complexas, de pequenas respostas às práticas de conversação elaborada, pode-se inferir que o professor de educação básica precisa preparar-se para educar essa nova geração, que tem acesso a esse conjunto de conteúdos muito mais cedo.

De fato, na atualidade, é desafiador promover diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem que estejam adequadas à realidade dos estudantes, ao contexto no qual estão inseridos, para que o processo educativo seja significativo. Assim sendo, vemos como uma possibilidade real a integração dos recursos e artefatos das tecnologias digitais, como é o caso da inteligência artificial ao cotidiano escolar e universitário, inclusive como forma de promover a ética, a transformação social e o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, sejam estes estudantes, professores e educadores como um todo. (GIRAFFA; KOHLS-SANTOS, 2023, p. 131).

O desenvolvimento de ferramentas digitais que possam ser utilizadas para a educação também destacou o debate sobre a redução do quadro de professores para dar espaço à utilização de inteligências artificiais para a elaboração de conteúdos e atividades. No que tange às IAs, esse modelo de aprendizagem de máquina atualmente é capaz de sintetizar e apresentar informações a partir do conteúdo que aprende, ou seja, do material que fazemos a máquina consumir. Desse modo, as inteligências artificiais ainda não possuem a capacidade de pesquisas aprofundadas ou novas descobertas, a não ser que seja especificamente e cuidadosamente orientada por um ser humano; tornando assim, a sua capacidade de se sobressair ao conhecimento adquirido e transmitido por profissionais, uma falácia.

Agora, olhando para o papel do docente, não se pode descartar a facilidade e importância da utilização das mais diferentes tecnologias e ferramentas digitais para a produção de conhecimento e aprendizagem. Isso porque, mesmo que indiretamente, a grande parcela dos materiais de estudo produzidos atualmente se vale do uso de tecnologias digitais. Contudo, se nos determos em uma análise singular sobre o papel do professor como transmissor de conhecimento, ainda se faz necessário um profundo estudo, realizado por um profissional especialista em sua área, para determinar o que será ensinado a novas gerações. Em vista disso, podemos entender que, embora a inteligência artificial possa captar um conjunto de informações disponíveis online muito rapidamente e traduzir isso em uma aula ou atividades para estudantes, o conteúdo que ensinamos desde a educação

básica permeia uma série de informações complexas que exigem que o professor seja capaz de traduzir esse conteúdo para os diferentes níveis de aprendizagem. Desse modo, afirmamos que o professor tem o papel de não apenas reunir um conjunto de informações e transmiti-lo para crianças e adolescentes, mas sim tem a responsabilidade de transformar esse conteúdo em informações acessíveis e que se adequem à realidade e contexto educacional em que cada aluno esteja inserido; algo que só é possível fazer a partir de um olhar afetivo para cada estudante, nas mais diferentes escolas.

Dito isso, faz-se pensar que o ideal é que o professor utilize tecnologias digitais apenas para seu aprendizado e não para o ensino, porém o objetivo é apresentar a necessidade de ambos estarem em conjunto. Ao colocar o professor como uma figura responsável por adaptar o conteúdo ensinado à realidade educacional de seus estudantes, também se pressupõe que ele deve fazer uso de ferramentas, como inteligências artificiais, como parte importante de seu ensino, uma vez que estas fazem parte do contexto dos estudantes. Segundo Darso (2024), as IAs já estão alterando a dinâmica na sala de aula, tanto para a transmissão de conteúdo, quanto para a realização de atividades, e é de responsabilidade dos docentes se adaptarem a essas mudanças para que os alunos consigam utilizar essas ferramentas digitais de maneira eficaz e com qualidade.

Esse trabalho de aprender como promover integração entre o ensino em diferentes idades de aprendizado e estratégias educacionais aplicadas pelo docente, deve ser realizado em conjunto com pesquisadores e equipes técnicas da área, os quais, conforme Darso (Ibid.) afirma, são capazes de contribuir para essa discussão e elaboração de um modelo de educação que seja compatível com as demandas do aluno atualmente, fazendo-o ver sentido e valor na educação e no papel mediador do professor.

Esse contexto de desenvolvimento e popularização de inteligências artificiais não é uma novidade para pesquisadores do tema, pelo contrário, antes mesmo do acesso gratuito ao ChatGPT, Rosa Maria Vicari – mestre em Ciência da Computação – publicou em 2018 um relatório com tendências em inteligência artificial na educação durante 2017 a 2030. Desde 2017, a pesquisadora observava a crescente presença de tecnologias digitais como internet, dispositivos móveis e armazenamento em nuvem como ferramentas presentes do cotidiano escolar. A partir disso, ela se dispõe a revisar a literatura sobre o tema (em parte discutida aqui) e realizar um estudo prospectivo através de um roadmap tecnológico.

De acordo com Vicari (2018), nos últimos anos tínhamos um foco na aprendizagem de máquina correlacionada com o ensino através de tutores inteligentes, jogos e cursos disponibilizados em grandes plataformas. Isso serviu para a existência de uma aprendizagem colaborativa, integrando ser humano e máquina. Quando olhamos para a década de 2020, vemos que sua prospecção estava correta ao afirmar que entre as tendências prospectadas no que tange ao campo da educação, teríamos: inteligências artificiais com capacidade para traduzir voz em texto; captar emoções através de análise de texto e voz; cursos com ensino personalizado baseado no modelo afetivo e cognitivo do aluno; avaliação de dados de progresso acadêmico; cursos mistos que envolvem atividades online e práticas presenciais; e, por fim, uso de redes sociais nas plataformas de ensino.

Atualmente temos tecnologias digitais capazes de realizar todas essas ações citadas por

Vicari (Ibid.), desde as mais simples, até mais completas. Como exemplo, nos últimos anos pudemos ver o desenvolvimento na geração de legendas automáticas em plataformas como YouTube, algo que deve ser visto como uma premissa fundamental de acessibilidade. Da mesma forma, durante a pandemia de Covid-19 vimos plataformas de ensino serem utilizadas por alunos desde a educação básica, para a aprendizagem e realização de atividades, orientada conforme o desenvolvimento cognitivo de cada aluno.

De certo modo, o desenvolvimento de inteligências artificiais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que reacende debates sobre o papel do professor dentro e fora da sala de aula, como produtor e tradutor de conteúdo didático, também promove uma série de avanços no campo científico e tecnológico que podem ser úteis para sanar dificuldades de aprendizado e aproximar a escola da realidade tecnológica que muitos alunos estão inseridos.

Para além da IA, a tecnologia que irá impactar fortemente os sistemas educacionais é a IoT (Internet das coisas), que já vem despontando em termos de aplicações educacionais. [...] O impacto será maior no conceito dos ambientes (locais) de ensino-aprendizagem em termos de presencial ou virtual. [...] Para finalizar, vale destacar qual é a fatia da IA na Educação, considerando as bases de artigos, teses e dissertações consultadas, [...] o levantamento realizado constatou que parte significativa da produção científica atual em IA está relacionada com o tema da Educação, o que indica forte presença da IA nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, um grande impacto nos processos de ensino-aprendizagem no curto e no médio prazo. (VICARI, 2018, p. 45)

Dito isso, podemos observar como há uma crescente necessidade de adaptação das estratégias educacionais para compreender essa nova realidade composta pelo acesso facilitado às inteligências artificiais. É fato que os jovens terão maior domínio dessas ferramentas em curto prazo, mas a inserção desses modelos de tecnologias digitais desde a educação básica fará com que as crianças tenham um domínio mais rápido e eficaz do uso de ferramentas como IAs com maior qualidade no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tive como principal objetivo discutir a relação entre escola e inteligências artificiais em um Brasil pós pandemia, com uma geração da educação básica que precisou adaptar seu processo de aprendizagem ao uso de tecnologias educacionais durante o período de isolamento social.

Ao partir das concepções de escola e desenvolvimento afetivo e cognitivo do ser humano, nos deparamos com as teorias e conceitos de Durkheim (1975), Wallon e Vygotsky (HAHN; FERRARO, 2018). De acordo com primeiro, podemos entender na escola um espaço de socialização, no qual a criança não desenvolve apenas suas relações sociais, mas também cria sua personalidade enquanto indivíduo, a partir da relação e entendimento do outro. A partir disso, temos Wallon e Vygotsky abordando o desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano em fases, sendo especialmente a partir das relações sociais propiciadas pelo ambiente escolar e pelo aprendizado, que a criança desenvolve seu pensamento cognitivo e afetivo.

É com base nessa natureza socializadora e na escola enquanto espaço afetivo para o desenvolvimento cognitivo e das relações, que a figura do professor enquanto mediador simbólico

(HAHN; FERRARO, 2018) entra como indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O docente é o ator responsável não apenas por regular as relações entre crianças e transmitir conhecimentos, mas também de propiciar experiências e explicar a configuração social na qual as crianças e jovens estão inseridos; de maneira didática e que se adapta conforme o nível e cenário educacional de cada estudante.

Parte-se do pressuposto desses autores apresentados e discutidos, para entrar no contexto educacional brasileiro do século XX e abordar a crescente e desdobramentos do ensino à distância. O rompimento com o modelo tradicional de educação para a educação à distância tinha como principal argumento a flexibilidade e, posteriormente, a personalização do ensino conforme a realidade de cada aluno. Contudo, ao vermos propostas de ensino à distância na educação básica, vale ressaltar que, ao ensinar indivíduos em estágio de desenvolvimento remotamente, tiramos deles as mais diversas relações sociais às quais o ambiente escolar nos deixa expostos. Por exemplo, uma criança educada em casa ou com pequenas interações educativas presenciais não terá as mesmas experiências sociais que crianças que frequentam diariamente o ambiente escolar e tem que lidar com diferentes atores.

Outro argumento relevante para a educação à distância é a personalização do ensino, de modo que o estudante possa estudar e avançar em seus estudos conforme sua realidade de aprendizado. Contudo, como garantir que ele terá pleno desenvolvimento com um acompanhamento remoto? E, além disso, não ter determinada padronização no ensino, não faz com que, enquanto indivíduo que necessita de relações sociais para seu desenvolvimento, ele perca possíveis experiências e vivências durante a infância e adolescência?

Ao abordar o contexto de isolamento social e fechamento das escolas em meados de 2020, vimos que se fez a necessidade de uma educação remota emergencial que, embora não tivesse uma estruturação de qualidade como os moldes de educação à distância, apresentou diversos problemas para alunos e professores. Como consequência desse período tivemos dois cenários: um em que se viu a possibilidade de ensino à distância, com o uso de plataformas e outras ferramentas de educação digitais; e outro no qual ficou evidente a dificuldade de acesso a tecnologias por parte de professores e alunos em diferentes regiões do país, evidenciando uma desigualdade no acesso à essas ferramentas.

Para uma educação básica à distância – mesmo se desconsiderarmos a afetividade como condição fundamental para o pleno desenvolvimento cognitivo do indivíduo – é necessária a equidade no acesso e condições de ensino e aprendizagem para professores e alunos. Em outras palavras, o acesso à internet, a disponibilização de dispositivos móveis e sua utilização deve ocorrer de maneira igual para todos os estudantes.

No entanto, o que vimos durante a pandemia do coronavírus não se resume à relação aluno-docente, aluno-docente-máquina, mas também à configuração familiar na qual os sujeitos estão inseridos. Em um cenário em que o trabalho presencial é a realidade da maioria dos brasileiros, viu-se como uma das maiores dificuldades a existência de um ambiente propício para que crianças e adolescentes pudessem aprender dentro de suas casas; assim como a necessidade de ficar com parentes enquanto os pais trabalham e a falta da alimentação fornecida pela escola, denunciou

problemas estruturais que impossibilitam a qualidade de ensino e aprendizagem à distância.

Esses elementos negativos que foram evidenciados durante a pandemia, segundo dados levantados por Arruda (2020), terão impacto significativo na formação especialmente de adolescentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. E estes também se estendem ao papel do professor que também precisou de um espaço em sua casa que fosse propício para o ensino de seus alunos, além da necessidade de adaptar atividades e toda uma estratégia de ensino voltada para a educação presencial.

Ao mesmo tempo, a educação remota emergencial também fez com que crianças que eram inseridas em um contexto de usar a internet e ferramentas digitais para fins explicitamente educacionais, fossem inseridas mais cedo nesse contexto. Assim como a popularização e acesso mais fácil às inteligências artificiais através de assistentes de voz, jogos e o novo ChatGPT fez com que essas crianças e adolescentes entrassem em uma nova era digital, na qual o uso dessas tecnologias é muito comum, trazendo agora a necessidade da escola se adaptar a esse novo meio.

Ao realizarmos esse levantamento de aspectos positivos da educação à distância, mas também negativos que impossibilitam sua implementação na educação básica de maneira a garantir a qualidade do ensino, podemos entender que o docente precisa se adaptar a novas tecnologias de modo a não tornar o ensino em sala de aula obsoleto. Embora saibamos que o acesso à equipamentos com acesso à internet não são a realidade de todos os estudantes brasileiros, também vemos a presença de inteligências artificiais em aplicativos e sites de comunicação simples como WhatsApp e YouTube. Desse modo, vemos que as tendências sobre IAs na educação abordadas por Vicari em 2018, hoje são uma realidade presente para muitas crianças e adolescentes.

É a incorporação de tecnologias, como inteligências artificiais, como auxílio no processo educacional para professores e alunos que será capaz de, nos próximos anos, garantir a utilização de ferramentas tecnológicas tão significativas para o desenvolvimento científico com qualidade e eficácia.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; SANTOS, José Manuel dos; ALMEIDA, Marcio Vieira. **Um Estudo sobre Competências necessárias para compreender o uso da Inteligência Artificial na Educação**. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación em la Sociedad del Conocimiento, Granada, v. 23, n. 2, p. 230-245, 2023.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 257-275, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Editora Melhoramentos, São Paulo, 1975.

DURSO, Samuel de Oliveira. **Reflexões sobre a Aplicação da Inteligência Artificial na Educação e seus Impactos para a Atuação Docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-6, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Priscila. **Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente**. Educação em Análise, Londrina, v. 8, p. 116-134, 2023.

HAHN, Tamiris de Oliveira; FERRARO, Jose Luís Schifino. **Aproximações entre as Teorias de Wallon e Vygotsky no Campo da Educação: um olhar sobre a afetividade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1321-1337, 2018.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. **Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 25, n.3, p. 289-296, 2009.

VICARI, Rosa Maria. **Tendências em Inteligência Artificial na Educação no Período de 2017 a 2030**. Sumário Executivo/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Brasília, 2018.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

INTERDISCIPLINARITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE EARLY YEARS



FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, São Paulo, Brasil. E- mail: felipemmartins@gmail.com.

RESUMO

Discute a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo presente nas dimensões da epistemologia e da pedagogia, que vem marcando o rompimento com uma visão cartesiana e mecanicista de mundo e de educação e, ao mesmo tempo, assumindo uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica. Inicialmente, faz-se uma breve apresentação da origem histórica desse movimento, discutem-se aspectos de sua conceituação e suas implicações no campo das diferentes ciências contemporâneas para então apresentar a interdisciplinaridade como um importante fenômeno de articulação do processo de ensino e aprendizagem. A argumentação apresentada no texto busca destacar que o movimento da interdisciplinaridade pode transformar profundamente a qualidade da educação escolar por intermédio de seus processos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Processo de ensino e aprendizagem; Conhecimento.

ABSTRACT

It discusses interdisciplinarity as a contemporary movement present in the fields of epistemology

and pedagogy, which has marked a break with a Cartesian and mechanistic view of the world and education and, at the same time, assumed a more integrative, dialectical and totalizing conception in the construction of knowledge and pedagogical practice. Initially, a brief presentation is made of the historical origins of this movement, aspects of its conceptualization and its implications in the field of different contemporary sciences are discussed, and then interdisciplinarity is presented as an important phenomenon in the articulation of the teaching and learning process. The argument presented in the text seeks to highlight that the interdisciplinarity movement can profoundly transform the quality of school education through its teaching processes

KEYWORDS: Interdisciplinarity; Teaching and learning process; Knowledge.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com os parâmetros. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos BNCC que contribui para o aprendizado do aluno. Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida, explica Carlos (2022).

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar completa Libâneo (2022).

Segundo Carlos (2022), a interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na

compreensão da realidade em sua complexidade elucida Moreira (2011).

A literatura infantil como ferramenta lúdica, pedagógica e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, infelizmente ainda é pouco explorada em sala de aula, pois os educadores têm ignorado este poder literário por não saberem como utilizá-los em suas práticas de ensino. Analisar o uso interdisciplinar da literatura infantil na sala de aula como princípio pedagógico e a teoria de Aprendizagem significativa foi o objetivo proposto no estudo ora apresentado. (PAVIANI, 2. Ed. 2008)

Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição. Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura. À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades. Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. (VASCONCELLOS, 2008)

Corroborando Morin (2000), que na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa perspectiva interdisciplinar.

Analisar o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa foi o objetivo geral deste estudo.

A fundamentação teórica sustenta-se em algumas categorias tais como: aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 2011); interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008; 1991; PAVIANI, 2008), literatura infantil (ABRAMOVICH, 1997) e planejamento e avaliação, dentre outros.

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observamos algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático. Acreditamos que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico, valorizador de aprendizagem significativa à luz do pensamento do Ausubel (1982) como abordaremos adiante.

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão e pesquisa sobre a importância da interdisciplinaridade que com o passar do tempo, deixou de ser mais um modismo na educação. Ela começa a ser encarada como uma proposta pedagógica que pode auxiliar a superar algumas das dificuldades encontradas por professores e alunos no trabalho desenvolvido na sala de aula. No entanto, esse conceito ainda é pouco discutido nas escolas, dificultando a compreensão dos seus reais objetivos.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa. Como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observa-se que algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático desses livros. Acredita-se que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico valorizador de aprendizagem significativa.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Manzo (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil divide-se em dois contextos: o da escrita e do lendário. O contexto lendário se configurou da necessidade das mães se comunicarem com seus filhos, de contarem histórias que os rodeavam mesmo sem qualquer registro escrito. No mundo ocidental os primeiros livros literários

surgiram com a finalidade de atingir o mercado comercial e o público infantil da classe aristocrática francesa do século XVII/XVIII. Eram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, usavam da criatividade da literatura infantil para esconder suas intenções sob o manto do fantasioso (CADEMARTORI, 2010).

Os contos costumavam levar por trás da história críticas sobre a forma de governo vigente na época, no qual costumava ter somente uma entidade que detinha de poder absoluto, sendo que os personagens podiam representar os papéis sociais de cada classe. Porém, foi na Inglaterra que ocorreu a difusão e o crescimento desta publicação devido ao processo de industrialização e dos novos recursos tecnológicos que facilitavam a produção dos livros infantis.

A literatura infantil brasileira foi introduzida nas escolas como recurso didático auxiliar da alfabetização e do letramento para que as crianças pudessem identificar as letras e suas funções, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, visando desenvolver outras habilidades também. No Brasil a literatura infantil só foi se tornar mais acessível próximo a Proclamação da República quando iniciou com mais força o processo de modernização facilitando muito a confecção dos livros e sua distribuição.

Por essa inicial funcionalidade da literatura infantil nas escolas brasileiras é possível entender a postura de alguns professores usarem a literatura infantil em suas práticas de ensino somente para o desenvolvimento da leitura e escrita. Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição.

Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura.

À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades.

Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa perspectiva interdisciplinar.

Já a Interdisciplinaridade se apresenta como a articulação dos saberes da humanidade visando à superação de uma visão fragmentada do mundo. Para Morin (1987, p. 30), pela interdisciplinaridade:

[...] procura-se estabelecer um método, o menos mutilante possível, que permita estabelecer o diálogo entre conhecimentos dispersos, fazendo-os desembocar numa compreensão da realidade o mais globalizadora possível. Para tanto, o operador do conhecimento deve tornar-se, ao mesmo tempo, o objeto e o agente do conhecimento.

Com isso a Literatura Infantil pode ser trabalhada pelo educador, mediador, como operadora desse conhecimento Interdisciplinar, de modo que a criança possa ter compreensão de sua realidade através do diálogo de saberes permitindo a ela a compreensão do homem, do mundo e de si mesma através da construção de uma ótica global.

Segundo Fazenda (2008), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional enta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deitando-se interpenetrar por elas ultrapassando o pensar fragmentado compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e o uso da Literatura Infantil na escola cumpre bem este papel.

Para Paviani (2008) a interdisciplinaridade não é a simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas oportunizando uma vasta visão capaz de levar os alunos a perceberem que este mundo é global e complexo.

Pois é aí que a interdisciplinaridade integrasse a literatura infantil. O professor deve mediar para que desperte na criança o interesse pela história que está sendo contada dialogando com ela novos saberes, provocando a curiosidade, promovendo novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Silva (2011) o questionamento gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão. Desta inquietação forjam-se leitores assíduos, sujeitos pensantes, protagonistas de sua própria história em busca de novas descobertas, de novos conhecimentos, em uma procura contínua da saciedade de suas curiosidades e de novas aventuras motivados pela Literatura infantil.

Do ponto de vista didático-pedagógico é importante ressaltar que o educador leia e avalie o livro antes de utilizá-lo na aula, pois algumas destas obras, infelizmente trazem termos ou imagens preconceituosas. Ao utilizar-se da Literatura Infantil o professor tem que conhecer a história, de forma que prenda a atenção das crianças e que provoque as diversas emoções.

Neste momento a ludicidade, parte integrante dos livros infantis, provoca o imaginário das crianças despertando a curiosidade, o interesse e a criatividade delas. Cabe, portanto, ao educador fazer a entonação das palavras, fazer uso das possibilidades da voz para a fala de cada personagem, contar a história através de fantoches e utilizar outros recursos pedagógicos.

Por esse motivo, o planejamento e a avaliação são recursos importantes para todo o professor. Segundo Vasconcellos (2007), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica em reflexão crítica sobre a prática. Nas entrevistas com professores e das observações das aulas constatamos que a avaliação acontecia bimestralmente por meio de relatório do desenvolvimento dos alunos, enquanto o planejamento define os objetivos para atividades específicas. É fundamental uma aproximação intensa das práticas de avaliação da aprendizagem, através das representações

e, sobretudo, pelas observações do cotidiano escolar.

O planejamento é um conjunto de ações projetadas para atender um determinado objetivo “[] visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”, como destaca Luckesi (1992, p.121).

Neste sentido, podemos afirmar que o planejamento é também uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional. O docente que, em linhas gerais, deseja realizar uma boa atuação no ambiente escolar deve: participar, elaborar e organizar seu planejamento, conforme o nível de seus alunos e com o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha. Ninguém planeja sem saber onde deseja chegar, o que se quer ensinar e o que o aluno precisará aprender.

Para Vasconcellos (2002), o planejamento é o instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Destarte, o planejamento visa direcionar o trabalho docente de modo consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças e numa perspectiva interdisciplinar trabalhar a literatura infantil promotora de aprendizagens significativas faz sentido.

Por mais que os professores possam contribuir para que a aprendizagem se realize ser o próprio aluno que dever ser capaz de elaborar os conteúdos de sua aprendizagem. Ele é o agente transformador de suas aprendizagens, sempre se atualizando e orientando pelo professor que dever, continuamente, aprofundar seus conhecimentos e a literatura infantil, aplicada de modo interdisciplinar, é propícia a aprendizagem significativa. Cabe ao docente suscitar de forma lúdica e apresentar aos seus alunos os caminhos para que eles se sintam estimulados a buscarem conhecimentos e aquilo fazer sentido para eles conforme suas vivências.

É necessário que a escola forme pessoas curiosas, que tenham autonomia e se sintam motivadas a pesquisar e serem autoras do próprio processo de aprendizagem. Partindo do que afirma Oliveira (2004), no contexto cultural, o aprender tornou-se algo complexo, passando a requerer saberes mais elaborados do aprendiz para construí-lo e do docente para mediá-lo. Trata-se de um movimento histórico e dialético capaz de provocar no aprendiz atitudes conscientes e emancipatórias. O sentido consciente e emancipador da aprendizagem tem sido conclamado por estudiosos como: Paulo Freire, Rancière, Mészáros, dentre outros. “A aprendizagem é a nossa própria vida”, afirmara Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 55). 2008, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a influência que a leitura possui na vida das pessoas, é importante o reconhecimento dos livros literários como instrumentos de enriquecimento pedagógico. Para Silva (2011) o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação dos significados, a partir de um documento escrito.

Neste sentido e pensando o trabalho com a literatura infantil de modo interdisciplinar e provocador de aprendizagens significativas, entendemos ser a leitura emancipadora e instigadora desse movimento didático-pedagógico. Para tanto, o papel do docente será sempre de provocador da

curiosidade dos alunos mediando sempre, a literatura ao conteúdo, respeitando sempre o seu lado estético e de fruição, mas, também, como um recurso extremamente importante para se alcançar um ensino inovador, emancipador, interdisciplinar e lúdico, mas, principalmente a aprendizagem significativa.

- Delinear a prática do uso da literatura infantil entre professores e alunos no cotidiano das aulas;
- Evidenciar o nível de interesse dos alunos para com a literatura infantil.

Todavia, nos surpreendemos com o que observávamos naquela escola. Mesmo tendo encontrado ali o hábito da leitura formado nos alunos, os professores ainda desenvolvem práticas pedagógicas lineares e fragmentadas fazendo uso da literatura infantil com um único fim – aprender a ler e escrever.

A organização do trabalho pedagógico destinava-se a uma única disciplina – a língua portuguesa. Portanto, concluímos com este estudo que há muito que se fazer para mudar a mentalidade dos docentes para que eles possam enxergar a literatura infantil como canal de um ensino interdisciplinar e explorar sua ludicidade, por isso é importante que durante a formação de professores e durante os cursos de aperfeiçoamento isso possa ser discutido e transformado.

É fundamental que os professores se unam com a gestão escolar, comunidade e família e planejem suas aulas para que os conteúdos curriculares possam ser trabalhados de forma articulada de modo que todos participem e que faça sentido para todos, a escola tem que ser um espaço de colaboração para uma educação prazerosa e efetiva. É preciso formar para emancipação e a interdisciplinaridade promove as práticas docentes em prol de aprendizagens significativas.

Para isso é imprescindível que os professores conheçam seus alunos e tentem por meio de rodas de conversas saber o que cada um sabe sobre o conteúdo que vai ser trabalhado em sala de aula.

Diante do exposto acreditamos que o uso interdisciplinar da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser uma prática de transformação do conhecimento escolar, desde que os professores mudem sua mentalidade didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 4. ed. São Paulo: picione Ltda, 1997.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. **Direct observation**. In: OLLENDICK, T. H.;HERSEN, M. Childbehavioral assessment: principlesand procedures. New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.

BRASÍLIA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Unidade IV. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. acesso 22 de abr. 2022.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 2010.

CUNHA, M. A. A. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. Perspectiva, 17, 31, 91- 102. Jan/jun. 1999.

DANTAS, O. M. A. N.; OLIVEIRA, D. L. **As teorias da aprendizagem significativa e das inteligências múltiplas para uso em situações formais de ensino**. Anais do IV ENFORSUP. Uberlândia: UFU, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. V. 01. 199 p.

LUCKESI, C.C. **planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica**. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto**.

INFLUÊNCIA DIGITAL NA PROMOÇÃO DA LEITURA: BOOKTOK E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIVERSIDADE LITERÁRIA



DIGITAL INFLUENCE IN PROMOTING READING: BOOKTOK AND ITS IMPLICATIONS FOR LITERARY DIVERSITY

FERNANDA CUNHA SOARES

Graduação em pedagogia (licenciatura plena) pela faculdade centro universitário Sant'Anna(2010); Professora de Educação Infantil- Cei Guilherme Henrique Pinto Coelho.

RESUMO

Este estudo investiga o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco no fenômeno do BookTok, utilizando uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica e análise de conteúdo online. Identificamos padrões de consumo e interação literária nas mídias sociais, examinamos o impacto da diversidade e representatividade na formação de comunidades de leitores e discutimos implicações para a promoção da leitura. Concluimos que a influência digital desempenha um papel significativo na formação de hábitos de leitura contemporâneos, promovendo o acesso equitativo à literatura e incentivando a diversidade e representatividade. As estratégias eficazes de promoção da leitura online têm o potencial de moldar positivamente a cultura literária e inspirar práticas e políticas que ampliem o acesso à literatura em plataformas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Influência Digital; Promoção da Leitura; BookTok; Diversidade Literária; Representatividade.

ABSTRACT

This study investigates the role of digital influence in reading promotion, focusing on the BookTok

phenomenon, using a qualitative approach of literature review and online content analysis. We identify patterns of literary consumption and interaction on social media, examine the impact of diversity and representativeness on the formation of communities of readers, and discuss implications for reading promotion. We conclude that digital influence plays a significant role in shaping contemporary reading habits, promoting equitable access to literature and encouraging diversity and representativeness. Effective online reading promotion strategies have the potential to positively shape literary culture and inspire practices and policies that broaden access to literature on digital platforms.

KEYWORDS: Digital Influence; Reading Promotion; BookTok; Literary Diversity; Representativeness.

INTRODUÇÃO

A influência digital tem revolucionado a forma como as pessoas consomem conteúdo literário, especialmente através de plataformas como o BookTok. Esse fenômeno, impulsionado pela ascensão das mídias sociais, proporciona aos leitores uma nova experiência de interação com a literatura, onde a recomendação de livros, resenhas e discussões literárias acontecem em vídeos curtos e dinâmicos. O BookTok, em particular, tornou-se uma comunidade vibrante onde os leitores compartilham suas paixões literárias, influenciam as tendências de leitura e descobrem novos títulos de forma rápida e acessível.

Para alcançar nossos objetivos, adotaremos uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise de conteúdo online. Pretendemos compreender as práticas de promoção de leitura nas mídias sociais, explorar o impacto do engajamento digital nos hábitos de leitura e examinar como a diversidade e a representatividade são promovidas nessas plataformas.

A relevância deste estudo reside na compreensão dos mecanismos pelos quais a influência digital afeta as experiências de leitura e na identificação de estratégias eficazes para promover a leitura em ambientes online. Espera-se que este trabalho contribua para uma compreensão mais profunda do papel da influência digital na promoção da leitura e inspire práticas e políticas que incentivem o acesso equitativo à literatura em plataformas digitais.

Ao longo deste artigo, exploraremos o fenômeno do BookTok e outras formas de influência digital na promoção da leitura, examinaremos os padrões de consumo e interação literária online, analisaremos o impacto da diversidade e representatividade na formação de comunidades de leitores e discutiremos as implicações mais amplas desse fenômeno para a promoção da leitura e para a literatura como um todo.

Este trabalho adotará uma abordagem metodológica bibliográfica para investigar o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco no fenômeno do BookTok. Essa metodologia envolverá a análise crítica de uma variedade de fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos acadêmicos, relatórios e outros materiais relevantes disponíveis na literatura especializada. A análise dessas fontes permitirá uma compreensão mais profunda dos mecanismos pelos quais a influência digital afeta os hábitos de leitura, bem como das estratégias eficazes para promover a leitura em

ambientes online.

As referências utilizadas neste trabalho abrangem uma variedade de autores e fontes relevantes para a compreensão do fenômeno do BookTok e da influência digital na promoção da leitura. Destacam-se autores como Paulo Freire (2021), cuja obra "A Importância do Ato de Ler" oferece insights valiosos sobre a prática da leitura e sua importância na formação do indivíduo. Além disso, Maria Elizabeth de Almeida (2000), autora de "Proinfo - Informática e Formação de Professores", contribui para o entendimento da integração da tecnologia na educação e formação de leitores.

Outros autores relevantes incluem Armitstead (2022), Barnett (2022) e Kaplan (2022), cujos artigos jornalísticos oferecem análises perspicazes sobre o impacto do BookTok no mercado editorial e nos hábitos de leitura contemporâneos. Além disso, Chaudhry (2022), Franzão (2022) e Lopes (2022) fornecem insights valiosos sobre o surgimento e a evolução do BookTok como uma plataforma influente na promoção da leitura entre os jovens. Esses autores e fontes fornecem uma base sólida para a análise e discussão do papel da influência digital na promoção da leitura, destacando as tendências emergentes, os desafios e as oportunidades associadas ao fenômeno do BookTok e outras plataformas semelhantes.

DESENVOLVIMENTO

A leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual e cultural, permitindo a reflexão sobre a realidade, ampliando conhecimentos, enriquecendo o vocabulário e estimulando a imaginação. O termo "ler" deriva do latim "lego/legere", significando recolher, apanhar, escolher e captar visualmente. Segundo Zilberman (1991), todos os indivíduos têm capacidade intrínseca para a leitura, estimulados pela sociedade e pelos códigos transmitidos através do alfabeto.

A leitura é uma atividade fundamental para a formação do indivíduo, proporcionando não apenas o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Como destaca Zilberman (1991), todos os seres humanos têm a capacidade inata de ler, sendo influenciados pelo ambiente social e pelos sistemas de escrita que os rodeiam. Essa capacidade de decodificar e interpretar símbolos escritos é essencial para a participação plena na sociedade moderna. Além disso, a leitura desempenha um papel crucial na formação do pensamento crítico e na capacidade de análise e interpretação do mundo ao nosso redor. Ao ler, os indivíduos são expostos a diferentes perspectivas, ideias e culturas, o que contribui para uma visão mais ampla e inclusiva da realidade. Assim, a prática da leitura não apenas enriquece o intelecto, mas também promove a empatia e a compreensão entre as pessoas.

O CONTEXTO DO ENSINO NA PANDEMIA: ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo

deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticos no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. A tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto. Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas. (MALTA, 2023).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. Crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esses métodos não devem ser impostos ou exigidos no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo ou tem a cesso a rede digital e aparelhos eletrônicos (MALTA, 2023).

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar atentos para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam em suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. E que o desejo em se relacionar com outros indivíduos, e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (MALTA, 2023).

Ao longo dos últimos anos muito se discute sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas, desde a formação dos professores para trabalhar com essas ferramentas, até a proibição do uso pelos alunos no ambiente escolar, o fato é, a nova geração de crianças e jovens do século 21 já nasceu em uma sociedade tecnológica, conectada, e disso não se pode mais fugir, por isso as tecnologias móveis como tablets e celulares por exemplo começam a ganhar espaço nos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com Bruzzi (2016, p. 3):

A educação sempre incorporou a tecnologia. Desde métodos de ensino impressos como o Horn-Book até textos religiosos coloniais usados para ensinar crianças a ler e escrever, as pessoas usaram a tecnologia como parte de sua educação. Muitos educadores modernos começaram a usar computadores e a internet em suas aulas graças à demanda popular. No Brasil, 73% dos professores de escolas públicas, particulares e urbanas incorporaram o computador e a internet em seu currículo. Essas ferramentas são úteis para aulas que cobrem uma ampla gama de assuntos.

A tecnologia é a fascinação do momento, cada vez mais solicita explorada na área da educação, e sua aplicação em sala de aula é fundamental como recurso pedagógico, possuir tecnologias inovadoras é extremamente importante para agregar conhecimento daqueles que possam usufruir delas, e tecnologias que são voltadas para o ensino e a educação são cruciais dentro desta construção do saber (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006).

Devido ao avanço científico e tecnológico da sociedade atual, ou seja, o surgimento, a cada dia mais extenso de novas tecnologias. O termo tecnologia passa ser generalizado, como sinônimo de novidade. Mas na verdade as tecnologias, não surgiram do vácuo, são invenções humanas que foram ao longo do tempo incorporadas na história (ROBSON 2011).

No entanto, embora a tecnologia tenha nos unido várias maneiras, não podemos deixar de mencionar os problemas que escolas e educadores enfrentam com essa nova abordagem da alfabetização. Durante esses tempos difíceis devido à pandemia do coronavírus, o ensino remoto

se tornou uma saída para os alunos não deixarem de aprender. No entanto, devido à necessidade de suspensão das aulas presenciais, muitos questionamentos surgiram sobre o ensino a distância dos cursos de educação infantil, visto que o último semestre da educação infantil é visto como uma das etapas mais importantes do processo educacional no Brasil (ROBSON, 2011).

Com o ensino a distância, os professores precisam se reinventar e precisam pensar diferente a cada dia para trabalhar com crianças pequenas nesse segmento de ensino, principalmente quando ficam vários meses privados da vida escolar, e isso muda. Este é um desafio para familiares e professores, pois a principal atividade que se aplica aos seres iniciais é o convívio com outras crianças e adultos em ambiente escolar, pois isso só pode ser vivenciado proporcionando a convivência e a interação presencial. Portanto, só está disponível em conjunto (ROBSON, 2011).

Durante esse processo de isolamento social, fica difícil para os professores e familiares das crianças pequenas oferecerem diferentes tipos de atividades lúdicas para incentivar as crianças, devido aos desafios do acesso remoto e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras via smartphones, tablets e computadores, em linha com crianças de pré-escola e creche juntas (LUIZ 2020).

Diante disso, para as crianças pequenas nessas sessões de ensino, o brincar é uma atividade para reconhecer o espaço, os objetivos e a lógica do brincar. Portanto, as instituições de ensino têm a responsabilidade de fornecer aos familiares e responsáveis roteiros práticos e organizados para que possam participar das atividades que devem ser realizadas pelas crianças em casa. Com isso, os responsáveis serão vistos como mediadores no dia a dia da escola e terão a oportunidade de envolver ativo na educação de seus filhos, por isso é de extrema importância que escolas, responsáveis e educadores participaram dessa jornada educativa juntos (LUIZ 2020).

No entanto, é importante ressaltar que inúmeros professores de educação infantil também passam por um momento inusitado e desafiador no ambiente educacional. Durante a pandemia, a necessidade de ensino a distância na maioria das escolas brasileiras tem apresentado dificuldades, principalmente nas unidades públicas, a falta de conhecimento sobre como ensinar por meio virtual pode aumentar a falta de preparo técnico, os desafios são muitos, exemplos incluem problemas de conectividade, famílias sem acesso aos recursos tecnológicos e incapazes de ajudar seus filhos academicamente, alunos que não têm maturidade suficiente para aprender remotamente e professores que não são especificamente treinados para lidar com o ensino a distância (LUIZ 2020).

Nesse sentido, seguindo as normas de distanciamento social impostas pela Organização Mundial da Saúde (Conselho Nacional de Saúde, 2020), as instituições de ensino tiveram que lidar com diversos desafios devido ao avanço da pandemia e ao elevado número de óbitos pela doença, eles tiveram que suspender o ensino presencial, as escolas precisam se adaptar rápido, medidas temporárias foram tomadas, as férias foram antecipadas para amenizar a situação sem precedentes que a educação enfrenta, ferramentas e plataformas digitais foram criadas para corrigir a situação, visando sanar a necessidade do aluno.

Este reinventar foi buscar possibilidade em plataformas digitais para continuar com a educação escolar, só que no momento em regime remoto. Tanto as instituições privadas quanto as públicas tendem a utilizar ferramentas de tecnologia educacional que estão disponíveis no mercado. De um

momento para o outro, professores estavam fazendo videoaulas, criando exercícios, ensinando de forma online. Em várias plataformas, tudo isso é feito para manter os alunos atualizados com suas aulas. Os sistemas de escolas privadas subsidiadas financeiramente são capazes de se ajustar mais rapidamente, pois as escolas públicas levam um ano para ajustar e se ajustar suas plataformas digitais, enfatizando novamente as diferenças de ensino entre escolas públicas e privadas, além da criação da plataforma, ainda tem dificuldade de acesso e adaptação a eles (NOVA ESCOLA 2020).

Os professores, principalmente aqueles que atuam em escolas públicas, estão despreparados para lidar com questões de acessibilidade tecnológica, dificultando sua prática docente, principalmente entre os profissionais mais velhos que se tornaram um pouco resistentes às novas tecnologias. No entanto, após um início difícil, percebe-se que quando os pais passam a orientar seus filhos em seu aprendizado, os profissionais passam a ser mais valorizados (NOVA ESCOLA 2020).

A educação enfrenta muitos desafios durante a pandemia causada pelo Covid-19, passando de aulas presenciais para formatos remotos, além da necessidade de competência e adaptabilidade aos recursos técnicos, sem falar nas questões emocionais, a necessidade de distanciamento social durante a pandemia chamou a atenção de todos. De acordo com Grossi; (2020), apesar de todos os desafios, professores e alunos tentam adaptar-se às aulas a distância da melhor forma, possíveis muitos estarão a utilizar pela primeira vez métodos de ensino, mas os alunos precisam de apoio educacional de suas famílias, o que para muitos é outra questão a ser enfrentada.

Os desafios são inúmeros, como problemas de conectividade, famílias sem acesso aos recursos tecnológicos para ajudar seus filhos academicamente, alunos que não amadureceram para o ensino a distância e professores que não são especificamente treinados para lidar com o ensino a distância (GROSSI, 2020).

Como revela o estudo Schmitt, Bugalho e Kruger (2021), as questões educacionais que o mundo enfrentou durante a pandemia continuaram desafiadoras mesmo após o ajuste. No entanto, o estudo revela que as escolas públicas e privadas do Brasil tiveram bom desempenho – um achado positivo. Professores e alunos são capazes de adaptar-se ao ensino remoto e desenvolver estratégias de ensino que facilitam a instrução.

Os autores Vieira e Ricci (2020) demonstraram em seu estudo que o sistema educacional durante a pandemia exigiu muita atenção. Eles descobriram que a capacidade da tecnologia de conectar pessoas e interagir criou uma oportunidade de aprendizado para as crianças. Ao observar as lições aprendidas com o isolamento, esses pesquisadores perceberam que a aprendizagem colaborativa nas escolas requer professores eficazes e motivados. É por isso que as crianças precisam ter liberdade e acesso às ideias umas das outras. Essas qualidades são cruciais para criar um ambiente de sala de aula que incentive a participação ativa no processo geral de aprendizagem.

Considerando os impactos da pandemia na educação, Santos (2021) destaca que além dos desafios já mencionados, como a suspensão do ensino presencial e a necessidade de adaptação rápida das instituições, também surgiram questões relacionadas à ansiedade e insegurança. Esses aspectos emocionais foram agravados pelo contexto de incerteza e mudança constante. No entanto, é importante ressaltar que a crise provocada pela pandemia também evidenciou a necessidade de

implementar mudanças estruturais no sistema educacional. Essas mudanças não se limitam apenas à adoção de tecnologias para o ensino à distância, mas também abrangem questões como a revisão de currículos, a valorização da formação continuada de professores e a busca por estratégias pedagógicas mais inclusivas e flexíveis. Nesse sentido, a crise desencadeada pela pandemia da COVID-19 pode ser vista como uma oportunidade para repensar e transformar o modelo educacional vigente.

Instituições de ensino privadas, bem como algumas escolas públicas, especialmente aquelas vinculadas a redes nacionais de ensino, têm adotado uma variedade de recursos para viabilizar o ensino remoto. Entre esses recursos, destacam-se a utilização de apresentações de conteúdo em formato de slides, a proposição de exercícios com resoluções, a abordagem de estudos de caso e a implementação de atividades de pesquisa e leitura orientadas ao conteúdo. Além disso, têm sido empregados métodos como o uso de jogos educativos e a realização de debates, visando atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos (SANTOS, 2021).

É inegável que o contexto de isolamento social imposto pela pandemia ressalta a importância da presença ativa, sustentada e competente dos professores no uso da tecnologia educacional. A aprendizagem é um processo coletivo, que depende da interação entre os estudantes e seus educadores, bem como do estímulo à curiosidade e à busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a atuação dos professores torna-se fundamental para promover um ambiente de aprendizagem engajador e estimulante, que atenda às necessidades e interesses individuais dos alunos (SANTOS, 2021).

LEITURA NA ERA DIGITAL: A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS

Ao longo do tempo, o conceito de leitura tem evoluído, incorporando novas formas de compreender e interagir com o mundo, especialmente devido ao avanço das tecnologias. A leitura virtual, como a realizada em caixas eletrônicas e na internet, exemplifica essa transformação, conhecida como leitura digital. Embora as escolas forneçam acesso a computadores e laboratórios de informática, é essencial que os professores desenvolvam abordagens pedagógicas inovadoras para integrar essas tecnologias ao processo de ensino (ALMEIDA, 2000).

De acordo com Almeida (2000), as rápidas evoluções socioculturais e tecnológicas exigem dos indivíduos habilidades como independência, criatividade e autocrítica na busca e seleção de informações, bem como na construção do conhecimento. O uso da tecnologia computacional, com sua capacidade de manipulação não-linear de informações e estabelecimento de conexões, promove a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de diferentes formas de representação e compreensão do pensamento.

A proliferação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) traz desafios ao processo de ensino-aprendizagem, exigindo uma reflexão sobre seus efeitos e implicações. O leitor contemporâneo tem acesso a diversas formas de leitura além dos livros, com a internet oferecendo novas oportunidades de comunicação e acesso à informação. O tema da informática na educação e na formação de professores tem sido objeto de estudo por diversos pesquisadores, destacando

a necessidade de preparo dos educadores para desempenharem diferentes papéis. Diante da importância da leitura na formação do indivíduo em um mundo globalizado e em constante evolução científica e tecnológica, muitos educadores estão adaptando suas metodologias para capacitar os alunos a participarem ativamente como agentes transformadores da sociedade (VALENTE, 1993).

Valente (1993) destaca a mudança na função do computador na educação, questionando o papel da escola e do professor. O professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do desenvolvimento intelectual do aluno. Com a diversificação dos meios de comunicação, os alunos buscam metodologias motivadoras e desafiadoras. A leitura é vista como um hábito que surge após a experiência do prazer.

A escola tem o papel de incentivar o ato da leitura, não apenas como fonte de informação, mas como um processo de liberdade do leitor, capacitando-o a interpretar, compreender e transformar a realidade. A leitura é fundamental para educar cidadãos autônomos, críticos e transformadores. É através da leitura que se adquire a capacidade cognitiva necessária para acompanhar a evolução do mundo e da tecnologia. Portanto, o incentivo à prática da leitura deve ser contínuo e prioritário (ALMEIDA, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, exploramos o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco especial no fenômeno do BookTok. Desde o surgimento dessa plataforma, temos testemunhado uma transformação significativa na maneira como os leitores descobrem, consomem e interagem com os livros. O BookTok emergiu como uma comunidade vibrante, onde os usuários compartilham suas experiências de leitura de forma envolvente e influente.

Uma das principais conclusões deste trabalho é que o BookTok tem um impacto profundo na formação de hábitos de leitura, especialmente entre os jovens. Através de vídeos curtos e criativos, os BookTokers recomendam livros, compartilham suas reações emocionais e promovem discussões sobre uma ampla gama de temas literários. Esse engajamento ativo está moldando o mercado editorial, impulsionando as vendas de determinados livros e aumentando a visibilidade de obras menos conhecidas.

Além disso, o BookTok está desempenhando um papel crucial na promoção da diversidade e da representatividade na literatura. Os usuários frequentemente destacam obras de autores diversos e repreendem narrativas preconceituosas, promovendo assim uma cultura mais inclusiva e equitativa na comunidade literária. Também é importante destacar o papel do BookTok na valorização de autores nacionais e independentes, oferecendo visibilidade a obras que, de outra forma, poderiam passar despercebidas.

O BookTok está redefinindo o panorama da leitura digital e da influência cultural, proporcionando um espaço dinâmico onde os leitores podem se conectar, descobrir novos livros e promover mudanças positivas na indústria editorial. Seu impacto continuará sendo sentido à medida que a comunidade literária digital continuar a evoluir e se expandir, destacando assim a importância crescente da

influência digital para a promoção da leitura e da diversidade literária.

Na conclusão deste estudo, ficou claro que o BookTok desempenha um papel fundamental na promoção da leitura, influenciando significativamente os hábitos de consumo literário e contribuindo para uma maior diversidade e representatividade na literatura. Através dessa plataforma, os usuários têm a oportunidade de descobrir novos livros, compartilhar suas experiências de leitura e engajar-se em discussões sobre temas literários diversos.

Uma das principais conclusões é que o BookTok está mudando a forma como as pessoas interagem com a literatura, especialmente entre os jovens. Sua influência na indústria editorial é evidente, com livros recomendados por BookTokers frequentemente alcançando altas vendas e ganhando visibilidade. Além disso, o BookTok tem sido um importante defensor da diversidade e representatividade na literatura, destacando obras de autores diversos e promovendo narrativas inclusivas.

É importante ressaltar que o BookTok não apenas promove a leitura, mas também desafia narrativas preconceituosas e estereótipos, contribuindo para uma cultura literária mais inclusiva e equitativa. Ao destacar obras de autores nacionais e independentes, o BookTok também oferece uma plataforma para que vozes marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas.

Em suma, o BookTok está redefinindo o panorama da leitura digital e da influência cultural, proporcionando um espaço dinâmico onde os leitores podem se conectar, descobrir novos livros e promover mudanças positivas na indústria editorial. Seu impacto continuará sendo sentido à medida que a comunidade literária digital continuar a evoluir e se expandir, destacando assim a importância crescente da influência digital para a promoção da leitura e da diversidade literária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Proinfo - Informática e Formação de Professores - Vol. 1**. Ministério da Educação. 2000.

ALMENARA, I. **TikTok supera Facebook e se torna o aplicativo mais baixado do mundo**. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/tiktok-supera-facebook-e-se-torna-o-aplicativo-mais-baixado-do-mundo-192060/>. Acesso 25 abr. 2024.

ARMITSTEAD, C. **“After lockdown, things exploded” – how TikTok triggered a books revolution**. 2022 Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2022/jun/08/lockdown-exploded-tiktok-books-revolution-booktok>. Acesso 23 abr. 2024.

BARNETT, D. **UK publishers take £6.7bn in sales as TikTok crazes fuel purchases.2022.** Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2022/apr/21/uk-publishers-take-67bn-in-sales-as-tiktok-crazes-fuel-purchases>. Acesso 25 abr. 2024.

BONFIM, D. **Depois de ganhar a internet, booktokers e booktubers chegam à Bienal.** 2021. Disponível em: https://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/84719/depois+de+ganhar+a+internet+>. Acesso 25 abr. 2024.

BRITO, G. S. e PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar, de Gláucia da Silva Brito e Ivonélia da Purificação.** Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 6, n. 1, p. 375, 25 mar. 2006.

BRUZZI, D. G. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual - PDF Free Download.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/8550289-O-uso-da-tecnologia-na-educacao-na-era-digital.html>. Acesso 16 maio 2024.

CHAUDHRY, A. **How BookTok Is Changing Publishing With New Voices and Influence.** 2022. Disponível em: <https://observer.com/2022/02/how-booktok-is-changing-publishing-with-new-voices-and-influence/>. Acesso 23 abr. 2024.

FARIAS, H. S. DE. **O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade.** Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica, n. 17, 7 abr. 2020.

FLOOD, A. **The rise of BookTok: meet the teen influencers pushing books up the charts.** 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/25/the-rise-of-booktok-meet-the-teen-influencers-pushing-books-up-the-charts>. Acesso 22 abr. 2024.

FRANZÃO, L. **O TikTok se tornou um dos maiores incentivadores à leitura entre os jovens; entenda.** 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/o-tiktok-se-tornou-um-dos-maiores-incentivadores-a-leitura-entre-os-jovens-entenda/>. Acesso 22 abr. 2024

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** Cortez. 2021

FREITAS, R. **Jovem faz sucesso no TikTok com receitas inspiradas em livros famosos.** 2022. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2022/04/jovem-faz-sucesso-no-tiktok-com-receitas-inspiradas-em-livros-famosos.html>. Acesso 25 abr. 2024.

GROSSI, M. G. R. **Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias.** Teoria e Prática da Educação, 23(3), 150-170. 2020.

A MIGRAÇÃO NORDESTINA PARA SÃO MIGUEL PAULISTA: INSERÇÃO NA INDÚSTRIA NO PERÍODO DE 1960 A 1970



NORTHEASTERN MIGRATION TO SÃO MIGUEL PAULISTA: INTEGRATION INTO INDUSTRY BETWEEN 1960 AND 1970

FERNANDA PRISCILA DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em História pela Faculdade Sumaré (2014); graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I- na EMEI Luiza Helena de Barros.

RESUMO

A migração é considerada um fenômeno mundial que atinge várias camadas da população, no Brasil isso não foi diferente. Ao longo dos séculos ocorreram diversas migrações pelos mais variados motivos, especificamente nas décadas de sessenta e setenta esse deslocamento se deram devido à seca e pobreza; industrialização; programas de desenvolvimento; êxodo rural e rede de parentesco, o que se pode afirmar é que as questões econômicas foram um dos fatores fundamentais para que ocorresse esse movimento. O estado de São Paulo em especial o bairro de São Miguel Paulista recebeu um expressivo número de migrantes, em sua maioria pessoas vindas da região nordeste do país, o que causou um impacto na demografia, na economia, na cultura e principalmente nas questões sociais do estado.

PALAVRAS-CHAVE: Nordestinos; Migração; São Miguel Paulista; Indústria.

ABSTRACT

Migration is considered a worldwide phenomenon that affects various sections of the population, and in Brazil this was no different. Over the centuries there have been several migrations for the most

varied reasons, specifically in the 1960s and 1970s this displacement was due to drought and poverty; industrialization; development programs; rural exodus and kinship networks, what can be said is that economic issues were one of the fundamental factors for this movement to occur. The state of São Paulo, especially the São Miguel Paulista neighborhood, received a significant number of migrants, mostly from the northeast of the country, which had an impact on the state's demographics, economy, culture and especially social issues.

KEYWORDS: Northeasterners; Migration; São Miguel Paulista; Industry.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o movimento de migração dos nordestinos para a cidade de São Paulo, com foco no bairro de São Miguel Paulista, o período de 1960 a 1970 foi um dos momentos que a indústria brasileira estava em pleno crescimento, na zona leste de São Paulo com a empresa Nitro Química não foi diferente, neste período ocorreu um número significativo de contratações, e a grande parte da mão de obra utilizada era de origem nordestina.

Para compreender os motivos que levaram essas pessoas a se deslocarem da sua terra natal foi preciso analisar o contexto histórico no qual elas estavam inseridas e a partir destes dados poder desvendar o que de fato pode ter ocorrido em cada região.

Durante todo esse processo foi preciso analisar não somente a região nordeste do Brasil como um todo, mas sim as particularidades de cada estado, um olhar mais aprofundado sobre o que ocorreu em cada local em cada momento.

Como grande parte do capital industrial estava instalado em São Paulo, havia uma intensa necessidade de mão de obra neste setor, todo esse movimento fez com o seu estilo de vida dos nordestinos fosse moldado a esta metrópole, e a cara de São Paulo com o passar dos anos também foram se transformando, essa mistura interestadual fez com que São Paulo se tornasse o que ela é hoje uma cidade colorida, com sotaques variados e com uma cultura diversificada.

INÍCIO DAS MIGRAÇÕES

O movimento de migração para São Paulo iniciou por volta de 1930, por se tratar de um estado que estava em pleno desenvolvimento especialmente no ramo rural, às lavouras de café e algodão atraía um número elevado de mão de obra de diversas partes do país, principalmente da região nordeste do país. Segundo o autor Paul Singer as migrações internas têm relação fundamental com a economia e o capitalismo.

Para a autora Sueli de Castro Gomes a migração tem relação direta com o capital, é algo que ele cria para seu próprio benefício, segundo ela não se trata apenas de uma mobilização de um espaço para outro, as questões sociais permitem com que ocorra a exclusão destes nordestinos, que

por passarem por certas dificuldades acabavam de forma forçada a se dirigir aos polos de atração, que são regiões que concentram a maior parte do capital.

Os fazendeiros Paulistas que outrora utilizavam mão de obra escrava em suas terras, recrutavam trabalhadores brasileiros e de fora do país, essa mão de obra estrangeira aos poucos foi diminuindo no período da segunda guerra mundial, a região nordeste foi a que mais forneceu mão de obra para as fazendas de São Paulo.

A Inspetoria do migrante foi criada nos anos 30 pelo governo de Armando Sales, a fim de auxiliar o preenchimento das vagas de emprego na zona rural de São Paulo, eles eram responsáveis por agenciar novos trabalhadores nordestinos, fornecendo para eles passagens de ida para São Paulo, um pequeno salário família e bagagens, ou seja, o Estado incentivava e financiava o aliciamento destes trabalhadores através dessas companhias particulares especializadas no assunto.

Os migrantes que chegavam em São Paulo neste período se hospedavam na Hospedaria do Imigrante localizado no bairro do Brás, neste local se encontrava pessoas de todas as partes do país e de outras nacionalidades ambas tinham o mesmo objetivo trabalhar em São Paulo, além de abrigá-los a hospedaria encaminhava estas pessoas para novos empregos, nos anos 40 a Hospedaria direcionou mais de 39 mil trabalhadores para as lavouras paulistas, as atividades da hospedaria foram encerradas em 1978 após mais de 90 anos de existência, a autora Sueli Gomes dá um breve relato sobre a Hospedaria.

Os migrantes nordestinos incentivados pelo Estado se alojavam na mesma estrutura que muito foi usada para a recepção dos imigrantes estrangeiros, a Hospedaria dos Imigrantes, construída na gestão de Antônio de Queiros Telles como presidente da província, inaugurada em 1887, no bairro do Brás (ANDRADE, 1991). A edificação enorme, com capacidade de alojar cerca de 4 mil pessoas, documenta a política pública de incentivo ao fluxo, arregimentando a mão de obra barata para suprir o rápido crescimento da cafeicultura, embora muitos fiquem na capital para atender às necessidades urbanas em expansão. Na hospedaria, os nordestinos pernoitavam por um ou dois dias, eram submetidos a uma triagem que consistia em verificar seus documentos, suas condições de saúde e o local de destino. (GOMES, 2006, p. 147)

O número de migrantes diminuiu no chamado Ciclo da Borracha, que fez com que o foco das migrações se voltasse para a região Norte nos estados do Amazonas e Acre, local no qual necessitava de muita mão de obra, não só na extração do látex, mas também na construção de novas estradas, alguns migrantes que já trabalhavam nas lavouras paulista se deslocaram para o Norte do país buscando novas oportunidades de emprego, o declínio de trabalho na região correu devido à concorrência com o mercado internacional, o continente Asiático passou a despontar no ramo seringueiro deixando o Brasil para trás, a autora Soledad Galhardo relata que os nordestinos realizavam deslocamentos periódicos, baseado no andamento da economia do país, quando a extração da borracha chegou ao seu auge os trabalhadores partiam para a região dos seringais e quando o foco do capital apontava para outra região novamente ocorria estes deslocamentos em diferentes momentos históricos.

A economia impulsionava o processo de migração para a zona rural, porém com o passar dos anos este cenário foi alterado, os investimentos no período de 1945 a 1970, passou a ser aplicado no setor industrial que já vinha em uma crescente, no final dos anos 50 o estado de São Paulo detinha cerca de 50% do total de fábricas de todo o país, os trabalhadores que inicialmente vieram para São

Paulo trabalhar na zona rural se deslocaram para a capital, pois teriam a oportunidade de trabalhar no setor industrial de São Paulo e grande São Paulo, conforme relata a autora Soledad Galhardo, os nordestinos que outrora eram destinados a trabalhar nas lavouras, passaram a trabalhar como mão de obra industrial.

A partir daí São Paulo passa a ser o polo central das industriais no Brasil, aumentando a sua mão de obra e como consequência desta centralização o crescimento demográfico crescia cada vez mais, o autor Francisco de Oliveira em seu livro relatada a maneira como foi alterado o cenário paulista, que inicialmente tinha como base econômica a cafeicultura, passa a ter como base econômica a Indústria, que absorveu as mão de obra que estavam à disposição (desempregados) e também pessoas que trabalhavam no campo migraram para a cidade, mesmo com o crescimento industrial ainda sim os salários estavam muito longe do ideal.

O governo Vargas de certa forma contribuiu para o processo de migração no Brasil, pois após ser criado em seu governo a lei de cotas que limitava a vinda de imigrantes para o país, se fez necessário utilizar mão de obra interna e como a demanda de trabalho era maior em São Paulo os trabalhadores nordestinos acabaram migrando para a capital, além disto outro aspecto que fazia atrair esta mão de obra era o fato de que as políticas trabalhistas eram aplicadas com mais rigor em São Paulo, tais direitos que eles não tinham em sua terra natal, conforme colocação do autor Paulo Fontes.

Para além dos salários, a expectativa de receber os direitos trabalhistas, ausentes nas relações de trabalho na zona rural, foi outro fator considerado importante pelos migrantes. A expectativa de adquirir direitos que lhe eram negados no campo tinha um apelo enorme para os migrantes que se dirigiam para as grandes cidades industriais do centro-sul brasileiro. (FONTES, Paulo, 2008, p. 47)

Para conseguir suprir a demanda de mão de obra na indústria, às redes sociais tinham um papel muito importante, nordestinos que já viviam em São Paulo tinham constante contato com os seus familiares, e era através destes contatos que eles atraíam novos trabalhadores para a capital, a maioria desses migrantes viajavam por partes, por exemplo uma família composta por um casal e filhos, inicialmente migrava o pai e após algum tempo migrava o restante da família, o autor Paulo Fontes explica que essa rede social que se estabelecia entre os nordestinos eram realizadas através de constante contato, seja via correspondência, cartões postais e fotos, tamanho era esse contato e informações transmitidas que acabava criando em seus conterrâneos uma grande expectativa de viria a ser São Paulo, mexendo com o imaginário destas pessoas.

Os nordestinos que chegavam em São Paulo se hospedavam na Hospedaria do Imigrante ou em casa de parentes e amigos, que viviam principalmente nas zonas sul e leste da cidade de São Paulo e também nos municípios vizinhos da capital, a maioria deles vivendo à margem da sociedade paulistana para a autora Soledad Galhardo, o crescimento populacional em São Paulo gerou a formação de favelas, segundo alguns conservadores esse crescimento de favelas se dão por conta das migrações nordestinas para a capital, a autora faz uma crítica a esta opinião, pois com a vinda dos nordestinos a cidade de São Paulo foi crescendo e as suas riquezas também.

A autora Sueli Gomes também observou este crescimento das favelas, para ela os nordestinos ao chegarem em São Paulo tinham pouquíssimas alternativas, sendo assim a opção mais viável era

de viver em comunidades em situações precárias e em alguns casos clandestinos.

Inicialmente o meio utilizado para chegar em São Paulo era via ferrovias e posteriormente passou também a ser feito via rodovias principalmente a partir dos anos 50 o que facilitou o processo de migração, no qual os trabalhadores eram trazidos por caminhões conhecido como pau-de-arara, no qual ficou sendo o meio de transporte mais popular entre os migrantes nordestinos, segundo dados da autora Sueli Gomes em 1950 12% das viagens eram feitas via rodovias e em 1961 este número subiu para 34% sendo uma das principais rotas a Rio-Bahia.

A autora Soledad Galhardo observa as dificuldades que os nordestinos viviam durante o transporte até São Paulo.

A política desenvolvimentista herdada do governo JK, ainda crescia no país na década de 60 e centenas de caminhões, os chamados 'pau-de-arara' que vinham para o Sudeste sempre lotados, não ofereciam nenhuma segurança, transportando milhares de trabalhadores em condições precárias, como observa Yná Andrighetti:

"... Os migrantes eram colocados na boleia dos caminhões onde se sentavam em bancos de madeira. Para se apoiar, seguravam-se em tábuas (como se fossem barras) colocadas à frente de cada banco. Daí utilizar-se o termo "pau-de-arara" em analogia à maneira como essa ave se apoia para dormir. Durante o dia, sob sol ou sob chuva, à noite, coberto por uma lona, os nordestinos viajavam durante muitos dias para chegar à cidade grande e "ganhar a vida". (ANDRIGHETTI, 2000, apud GUALHARDO, 2007, p. 4)

Durante essas viagens ocorriam muitos riscos, era comum ler nos noticiários os acidentes ocorridos nos trajetos para São Paulo, o autor Paulo Fontes relata em seu livro algumas dessas notícias publicadas no jornal A hora.

No período de 1945 a 1970, houve muitas idas e vindas de São Paulo para os estados nordestinos, esse constante deslocamento ocorriam devido a diversos motivos, como familiar, não adaptação na cidade, entre outros, muitos migrantes que voltava para sua terra natal acabavam retornando para São Paulo trazendo com eles mais migrantes.

O autor Paulo Fontes fala um pouco sobre indicadores de retorno de nordestinos para seus Estados de origem, além de explicar os prováveis motivos pelo qual ocorre esse regresso, segundo ele a taxa de retorno crescia gradativamente, o cálculo das idas e vindas era baseado nas movimentações que ocorria nas estradas, segundo este apontamento metade dos nordestinos que migravam para São Paulo nos anos 50 retornaram para sua terra natal, essa volta para casa ocorria pelos mais variados motivos, para alguns o motivo seria a falta de adaptação, para outros tratava-se de uma estratégia, no qual um componente ou alguns componentes de uma família se deslocavam para São Paulo, afim de trabalhar e no final de um período estabelecido por eles, eles retornavam com o dinheiro que foi poupado para seu lar, algumas pessoas utilizavam esse dinheiro para adquirir bens como casa, terreno ou automóvel na sua região de origem.

Conforme observa a autora Soledad Galhardo os nordestinos que optaram por viver em São Paulo guardavam no coração um sentimento de querer retornar para seu local de origem, a maioria dessas pessoas jamais perdeu sua essência, suas raízes.

MOTIVOS QUE LEVARAM OS NORDESTINOS A DEIXAREM SUA TERRA NATAL

Analisando todo este contexto é possível imaginar os mais variados motivos pelo qual esse grande número de pessoas se deslocaram para São Paulo, porém o que de fato ocorreu em cada região em especial? É o que iremos analisar no decorrer deste capítulo.

Para a autora Soledad Galhardo as migrações nordestinas se dão por conta de uma expulsão da sua própria terra natal, as secas pontuais que ocorriam no nordeste do Brasil faziam com essa população, sem enxergar uma alternativa se deslocassem em busca da sua sobrevivência.

A autora acredita que estas expulsões são decorrentes das secas que ocorriam sazonalmente em alguns estados nordestinos, segundo ela estes nordestinos não estavam fugindo da seca propriamente, mas sim dos resultados negativos provocados por ela, os problemas que surgiram neste período fizeram com que houvesse esse deslocamento.

Abaixo veremos o quadro pintado por Candido Portinari que reproduz o cenário vivido pelos nordestinos.



Figura 1. Quadro Retirantes (1944). <https://www.culturagenial.com/obras-candido-portinari/>, acesso 05 mai. 2024.

Fica evidente o sofrimento dos nordestinos que em meio as dificuldades se viam obrigados a se deslocarem da sua terra natal para fugir das secas, em buscas de melhores oportunidades.

A região Sudeste era uma das opções mais convidativas para os nordestinos se deslocarem, segundo a autora Soledad Galhardo esta opção de trabalho não era o que eles realmente almejavam, porém, a necessidade era maior e os obrigavam a buscar melhores condições.

O autor Paulo Fontes ao analisar os motivos das migrações, tem uma visão similar ao da autora Soledad Galhardo, no qual acredita que as secas foram o estopim para que houvesse tamanho deslocamento.

A seca eram os estopins, mas para o autor Paulo Fontes por trás disso havia problemas socioeconômicos que era o motivo fundamental para que ocorresse esta mudança interestadual.

INSERÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO

Segundo a autora Sueli Gomes o crescimento econômico tomou uma grande proporção em São Paulo, e na medida em que o desenvolvimento urbano crescia, também crescia a necessidade de mão de obra, mão de obra que vinham de toda parte do Nordeste a serviço do capitalismo, segundo a autora o poder do capital poderia mudar vidas.

De acordo com Singer o processo migratório da zona rural para grandes centros urbanos se deve a estagnação rural, e uma crescente demanda de mão de obra para suprir o acúmulo do capital.

E nesse contexto o crescimento urbano da cidade se deve aos inúmeros migrantes nordestinos, que para sair da miséria e da seca, deixaram o pouco que tinham para migrar para São Paulo, cidade que na época era considerada a Meca, lugar que recebiam pessoas que vinham de toda parte do Brasil em busca de trabalho, concentrado em um grande polo industrial.

A propaganda de conseguir um bom emprego em São Paulo percorria por todos os estados do Nordeste, muitas vezes vinham de parentes que migraram para São Paulo e levavam a notícia por meio de carta relatando a facilidade de se conseguir trabalho, e a notícia percorria se espalhava de boca em boca.

A possibilidade de trabalhar assalariado e com garantias trabalhistas, em São Paulo motivava a migração destes nordestinos que viviam em situações precárias, trabalhando de sol a sol em lavouras de café ou em pequenas propriedades agrícola rural, para ganhar um dinheiro miserável que mal dava para matar a fome, como relata o autor Fontes em uma entrevista a um migrante que relatou a seguinte frase:

Os nordestinos vinham para São Paulo pela forte atração em ter um salário mensal e garantias que as indústrias ofereciam, a perspectiva de migrar em São Paulo e melhorar a vida sofrida era um objetivo coletivo dos nordestinos ao ver dentro de um país um contraste totalmente inverso os comparou São Paulo com o céu.(Fontes,2008, p. 49)

A inserção nas indústrias têxtil foi facilitada pelo fato de que muitas indústrias não exigiam qualificação, pois sabiam que muitos migrantes nordestinos vinham de lugares que a única habilidade que tinham e o único trabalho que exercia eram o cultivo das plantações e não tinham nenhuma noção de como era trabalhar em uma fábrica.

Devido ao grande número de pessoas que migraram para São Paulo a cidade teve um crescimento urbano muito intenso, ampliando os setores de trabalhos em toda região Paulista, aumentando as ofertas de emprego.

A indústria têxtil na capital Paulista era a febre da época, foi à campeã em contratação de mão de obra nordestina, destacou-se no primeiro momento à região do Brás, tendo uma concentração na área têxtil.

Em 1945 a indústria que teve um grande avanço industrial foi a Nitro Química, indústria pertencente ao grupo Votorantim que se instalou no Brasil no bairro de São Miguel Paulista, bairro paulista que mais recebeu nordestinos no estado de São Paulo. A Nitro escolheu o bairro de São Miguel devido ao acesso das estradas de ferro facilitar o transporte dos produtos e ao rio Tietê para o abastecimento da água fabrica.

O principal produto produzido na Nitro era o rayon que era uma fibra usada na fabricação de pneus, esse produto era vendido para Firestone e Goodyear. Essa Fibra de Nylon segundo relatos de operários era o pior setor pra trabalhar, e muitas pessoas não esperavam terminar o teste, logo abandonavam antes mesmo de ser admitidos, há relatos de muitos acidentes de trabalho, que desencadeou em muitos processos contra a empresa de funcionários que tiveram problemas respiratórios devido a intoxicação provocado pelos produtos químicos, além de acidentes de trabalho.

A Nitro Química foi a indústria que mais empregou nordestinos em São Paulo, cerca de 80% dos funcionários vinham do Nordeste, á Nitro tinha agenciadores, os gatos como eram chamados, pessoas contratadas pela empresa para ficarem nos terminais rodoviários para oferecer trabalho aos nordestinos recém-chegado, que eram convidados para trabalhar na fábrica conforme citado no livro de Fontes.

A Nitro também contava com um quadro de funcionários femininos, como a origem da empresa vinha da indústria têxtil, as mulheres trabalhavam na manipulação de fios, por possuir maior facilidade e agilidade, além de trabalharem nos escritórios com funções administrativas, e ocupavam o tempo com o aprendizado em escolas técnicas que a própria empresa fornecia com parceria com o SENAI, que situava na mesma região da fábrica.

Além de cursos técnicos a empresa fornecia creches para os funcionários deixarem seus filhos, e tinham um hospital para atendê-los, a maioria dos funcionários morava na vila operaria, para facilitar a ida para fábrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realização desta pesquisa foi possível identificar que o Capital é capaz de mudar a vida de populações, seria o mal da contemporaneidade, essa máquina que nos engole dia a dia, faz com que dançamos conforme a sua música, não temos como fugir, podemos afirmar com propriedade que é o mal do século.

O Capital de certa forma foi o responsável por deslocar o povo nordestino da sua terra natal, a caminho dos grandes centros que detém até os dias de hoje o poder nas mãos, se compararmos esse fenômeno aos dias atuais podemos comparar a migração de muitos brasileiros para os Estados Unidos e Europa, ambas as regiões podem ser consideradas a “São Paulo” do mundo na visão

capitalista.

O povo nordestino mesmo passando por dificuldades não se deixou abater e sempre estão em busca de melhores condições de vida, mesmo que para isso eles tenham que deixar o seu lar, mas isso não é um movimento característico do Brasil, podemos ver situações semelhantes em outras partes do mundo, cada um com seus motivos particulares se veem obrigados a se deslocarem, isso é algo que ocorre na nossa historiografia mundial e provavelmente não terá fim, pois em mundo que o capitalismo imporá, cada dia mais veremos cenas como as relatadas neste artigo, seria como uma espécie de círculo que não tem fim.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Yná. Nordeste, **Mito e Realidade**. São Paulo: Moderna, 2000.

FONTES, Paulo. **Um nordeste em São Paulo**. Editora FGV, 2008.

GALHARDO, Soledad. **Os conterrâneos nordestinos na metrópole de São Paulo: seus símbolos, sua memória e seus mitos**. Universidade Federal da Bahia, 2007.

GOMES, Sueli de Castro. **Uma inserção dos migrantes nordestinos em São Paulo: o comércio de retalhos**. Universidade de São Paulo, 2006.

MARTINE, G. **As migrações de origem rural no Brasil: uma perspectiva histórica**. In: ABEP, IUSSP, CELADE – História e População. Fundação SEADE. São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Francisco. **Elegia para uma re(li)gião**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-candido-portinari/> Acesso 05 mai. 2024.

VOTORANTIM. **Memória Votorantim**. Acervo disponível em: <https://www.memoriavotorantim.com/>
Acesso 17 mai. 2024.

A LEITURA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

READING AS A FACTOR OF SOCIAL INTEGRATION IN THE CLASSROOM



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

Este artigo trata da evolução do processo de leitura ao longo do tempo, como a leitura deve ocorrer dentro do processo de escolarização e de que maneira o professor pode contribuir de forma única na vida do estudante, trabalhando as diversas estratégias de leitura e sua valorização dentro da escola. Os professores desempenham um papel vital na promoção da leitura dentro do ambiente escolar, não apenas ensinando habilidades fundamentais, mas também cultivando uma cultura de leitura que perdurará ao longo da vida dos alunos. Ao integrar estratégias de leitura eficazes e valorizar a diversidade de textos e perspectivas, os professores podem contribuir de forma única para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escola; Estudantes; Estratégias; Professores.

ABSTRACT

This article deals with the evolution of the reading process over time, how reading should take place within the schooling process and how the teacher can make a unique contribution to the student's life by working on the various reading strategies and their appreciation within the school. Teachers play a

vital role in promoting reading within the school environment, not only by teaching fundamental skills, but also by cultivating a reading culture that will last throughout the students' lives. By integrating effective reading strategies and valuing the diversity of texts and perspectives, teachers can make a unique contribution to their students' academic, personal and social development.

KEYWORDS: Reading; School; Students; Strategies; Teachers.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da leitura na sala de aula, bem como sua valorização no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que para muitos, a leitura é vista como algo maçante, sem prazer. O estudante, muitas vezes, encara o ato de ler como punição. Demonstrar o quanto ler é algo prazeroso e como devemos trabalhar para desenvolver este gosto se faz necessário. Abordamos a leitura, estratégias; sua importância e como utilizar a leitura como motivação no ambiente escolar.

Percebemos ao longo do trabalho que escola e leitura andam na contramão. Como então, transformar essa dura realidade educacional?

Neste contexto o educador não encontra receitas prontas, encontra sim, teorias que auxiliam no seu trabalho. Maneiras de articular teorias para trabalhar a leitura de maneira nova e prazerosa. O agir e o fazer do professor devem condizer com sua prática valorizando e conduzindo os estudantes à construção do conhecimento.

A leitura não deve ser algo estático, deve ser como a própria evolução, inovadora, interagindo com o seu meio, a fim de transformar, sendo condutora de informações, tendo sempre significado para quem faz uso dela.

Ao fazer-se leitor o sujeito tem possibilidades de compreender a sociedade valendo-se de um alicerce intelectual e ampliando sua visão de mundo. Para tanto, a leitura passa inicialmente pela capacidade de reconhecer e decifrar símbolos e sinais, mas vai além, por meio do trabalho mental que é desencadeado e se torna gradualmente reflexivo com combinações que o sujeito realiza entre unidades de pensamento chega-se, então, a etapa mais avançada, que requer do leitor a capacidade de compreender e dar sentido aos símbolos e sinais, completando a leitura com seu entendimento, sua interpretação e avaliação, interferindo e ampliando o ato de ler.

LEITURA: UM PROCESSO SEMPRE ATUAL

O QUE É LER?

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura, isto é, o leitor constrói o significado do texto. Essa afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deva existir um objetivo para guiar a leitura: em outras palavras, sempre lemos com a intenção de atingir alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta, seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio ou aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho.

Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que os leitores realizam dos textos que leem depende em grande parte do objetivo da leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do dele. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a lerem e a compreender. Ainda com relação às implicações da afirmação sobre o que é ler, ressalte-se o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente, para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Entenda-se que o significado de um escrito para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor o quis dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios de leitor. Os textos que se leem também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para transmissão de informação escrita. Não se encontra um mesmo enfoque em um conto e em um livro de texto, em um relatório de pesquisa e em um romance policial, em uma enciclopédia e em um jornal. O conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disso. As diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma como se organiza a informação escrita, o que obriga os leitores a conhecerem-nas, mesmo que intuitivamente, para compreender a informação de maneira adequada.

Para encerrar esta descrição das implicações da definição sobre o que é ler, há que se ressaltar que a leitura sempre envolve a compreensão de texto escrito. Isso, que hoje nos parece óbvio, nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história, nas quais se detecta uma identificação desta atividade cognitiva com aspectos da recitação, declamação, pronúncia correta, por exemplo.

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam. Nessa última situação, estão presentes, além das palavras, muitos aspectos, como: gesticulação, expressão facial, entonação da voz, repetições, perguntas

que dão significado à fala.

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que o leitor forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica determinado esquema alterando-o ou confirmando-o, mas principalmente entendendo mensagens porque seus esquemas cognitivos (ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um) são diferentes. A leitura constitui-se, por outro lado, em um dos instrumentos decisivos do estudo, imprescindível em qualquer tipo de investigação científica, pois através dela podem se obter informações básicas ou específicas, poupando-se tempo de pesquisa e permitindo um melhor entendimento sobre o assunto. Atente-se, porém, que o mundo não se move apenas por meio da função instrumental, referencial da linguagem: ela oferece também as opções linguísticas, que permitem conscientizar o estudante sobre a beleza do uso da linguagem, ou ainda, sobre os usos e abusos da língua enquanto fazer social. E tal conscientização faz parte integral e constitutiva da leitura, que, constitui o processo cognitivo por excelência.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor, por meio das quais ele extrai informações. Essas ações são denominadas estratégias de leitura e, na sua maioria, passam despercebidas pela consciência. Elas ocorrem simultaneamente podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo.

Ao ler um texto qualquer, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa: nem tudo o que está escrito é igualmente útil. Escolhem-se alguns aspectos, chamados relevantes, ignoram-se outros, irrelevantes ou desinteressantes, e faz-se uma seleção, isto é, presta-se atenção aos aspectos que interessam, ou seja, aqueles sem os quais seria impossível compreender o texto. São hipóteses que o leitor levanta, antecipando informações com base nas pistas que vai percebendo durante a leitura. Essa estratégia ocorre, por exemplo, quando no início da leitura de um conto de fadas espera-se que apareçam personagens e lugares característicos desse tipo de texto: madrasta ruim, princesa e príncipes lindos e bons, fadas, bruxas, castelos, reinos, florestas encantadas. Além disso, o leitor espera encontrar palavras ou expressões iniciais e finais que marcam o conto de fadas: “era uma vez uma bruxa malvada” durante a leitura, comprovando se as antecipações estavam corretas ou não. Se aparecerem termos, palavras ou personagens com características muito diferentes dessas, ocorre um estranhamento do leitor que precisará voltar e analisar o que foi lido. Inferências são os complementos que o leitor fornece ao texto a partir de seus conhecimentos prévios. É tão frequente o uso dessa estratégia que é comum o leitor não lembrar se determinado aspecto estava implícito ou explícito no texto. Autorregulação é a ponte que o leitor faz entre o que supõe (seleção, antecipação, inferência) e as respostas que vai obtendo através do texto. Trata-se de avaliar as antecipações e as inferências, confirmando-as ou refutando-as, com a finalidade de garantir a compreensão. Autocorreção acontece quando as expectativas levantadas pelas estratégias de antecipação não são confirmadas, havendo um momento de dúvida. O leitor, então, repensa a hipótese anteriormente levantada, constrói outras e retoma as partes anteriores do texto para fazer as devidas correções. É

o caso do leitor, por exemplo, que volta para corrigir a palavra que leu erradamente. Há uma relação recíproca entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto. Emprega-se uma estratégia porque se está entendendo o texto, porque se está aplicando a estratégia.

Pode-se dizer que o leitor eficiente é aquele que:

- fórmula perguntas enquanto lê e se mantém atento;
- seleciona índices relevantes para a compreensão;
- supre os elementos ausentes, complementando informações;
- antecipa fatos;
- critica o conteúdo;
- reformula hipóteses;
- estabelece relações com outros aspectos do conhecimento;
- transforma ou reconstrói o texto lido;
- atribui intenções ao escritor.

Há três espécies de leitura, segundo Kleiman (1989, p.24):

- a) De entretenimento ou distração – visando apenas ao divertimento, passatempo, lazer, sem maiores preocupações com o aspecto do saber. Talvez tenha um mérito: o de despertar, no leitor, o interesse e, em consequência, a formação do hábito da leitura.
- b) De cultura geral ou informativa – tendo como objetivo tomar conhecimento, de modo geral, do que ocorre no mundo, mas sem grande profundidade. Engloba revistas, livros e jornais.
- c) De aproveitamento ou formativa – cuja finalidade é aprender algo de novo ou aprofundar conhecimentos anteriores. Exige do leitor atenção e concentração. Essa espécie de leitura deve ser efetuada em livros e revistas especializadas.

LEITURA E MOTIVAÇÃO

Um fator que, sem dúvida, contribui para o interesse da leitura de determinado material consiste em que este possa oferecer ao estudante certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora de temática ou conteúdo mais ou menos familiares ao leitor; trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática. Também é preciso levar em consideração que existem situações de leitura mais motivadoras do que outras; por exemplo, a prática da leitura fragmentada muito frequente em nossas escolas, é mais adequada para “trabalhar a leitura” em determinados aspectos que para a simples leitura por crianças. De qualquer forma, este tipo de leitura nunca deveria ser usado com

exclusividade.

As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do caminho da biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro de resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto, aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência. Como ressaltam, acertadamente, Colomer e Camps (apud Kleiman, 1989), seria mais produtivo que as escolas dedicassem boa parte do tempo atualmente a oralizar os textos, a discutir e a comentar o que e como ele foi lido e o que se pretendeu.

A motivação está intimamente vinculada às relações afetivas que os estudantes possam ir estabelecendo com a língua escrita. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante. Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam ou pensem. Isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns estudantes possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, incentivem o gosto pela leitura e façam o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo (note-se que essas são as mais habituais na leitura cotidiana, porém as mais distantes das que costumam acontecer na escola). Ainda que, muitas vezes, se preste atenção à presença e funcionalidade do aspecto escrito na sala de aula, é necessário insistir novamente que essa vinculação positiva se estabelece principalmente quando o estudante vê que seus professores e, em geral, as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio. Para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para que se sinta motivada com relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz ou, pelo menos, de que ela não vai fracassar totalmente.

A linguagem não pode ser estudada separadamente da sociedade que a produz pois, para sua constituição, entram em jogo os processos histórico-sociais. E a leitura é produzida, uma vez que o leitor interage com o autor do texto.

Segundo Orlandi (1987, p.180),

O texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível no texto que só pode ser aprendida se levarmos em conta sua totalidade.

Neste contexto, de leitor e leitura, o primeiro usa seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que lê. O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é

secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. Como leitores, prevemos, elaboramos hipóteses, contrastamos e interagimos constantemente com o texto.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os estudantes aprendam a ler corretamente diferentes tipos de textos. O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas no próprio entendimento do que é a leitura, da forma com que é avaliada pelos professores e do papel que ocupa no Projeto Pedagógico da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

É necessário fazer uma distinção entre ler e aprender a ler. Ler é estabelecer uma comunicação com textos impressos ou virtuais (na tela do computador, da TV) por meio da busca da compreensão. A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades, à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Quando chega à escola, a criança já é uma “boa” leitora do mundo, pois desde muito nova começa a observar, antecipar, interpretar e interagir, dando significado a seres, objetos e situações que a rodeiam. E são essas as mesmas estratégias de busca de sentido para compreender o mundo letrado que utilizará.

Essa aprendizagem natural da leitura deve ser considerada pelo professor e incorporada às suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar a qualidade desse processo contínuo, iniciado quando a criança é capaz de captar e atribuir significado às coisas do mundo. Assim, a ação de ler o mundo é enriquecida à medida que a criança enfrenta progressivamente numerosos e variados textos.

O trabalho de leitura na escola tem por objetivo levar o estudante à análise e à compreensão das ideias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É muito importante que o leitor se envolva, emocione-se e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagens presentes na comunidade em que vive.

LEITURA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

A leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. É necessário que se continue reservando um tempo para a leitura, pois à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos estudantes.

A partir do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que a leitura pretende levar as crianças, jovens e adultos a melhorarem sua habilidade de ler e, progressivamente, familiarizar-se com a leitura e adquirir o hábito de ler e, principalmente, saber que para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, a leitura é imprescindível.

E o que se pode fazer para que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e façam da leitura uma aprendizagem?

A maioria dos professores de diferentes níveis já usaram muitas estratégias, materiais e métodos com resultados positivos e outros nem tanto, segundo variadas situações. Todos eles, porém, concordam que é preciso usar diferentes estratégias para que o estudante se sinta estimulado para a leitura.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA COM DIFERENTES OBJETIVOS E INTERESSES DO PROFESSOR

LEITURA INTEGRAL: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto;

LEITURA INSPECIONADA: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;

LEITURA TÓPICA: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;

LEITURA DE REVISÃO: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;

LEITURA ITEM A ITEM: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.

Vejamos o emprego de algumas estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:

- formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
- validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
- construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor).

Outros aspectos a serem observados na leitura de textos escritos:

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática;

- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:
 - confrontá-lo com o de outro texto;
 - confrontá-lo com outras opiniões;
 - posicionar-se criticamente diante dele.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando os elementos implícitos, estabelecendo relações intertextuais. O terceiro e o quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se estuda. Para considerar a diversidade dos gêneros, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimentos a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial – o tratamento específico que o tema recebeu do autor.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente

ocorra a passagem gradual da leitura esporádica para a leitura mais extensiva da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. A seguir encontram-se apresentadas algumas dessas condições:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos estudantes, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.

O professor deve organizar momentos de leitura livre, em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

O professor deve permitir que também os estudantes escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não só o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Levando em conta o grau de independência do estudante para a tarefa, o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao estudante, ora exercitar-se na leitura de texto para as quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. Tais atividades podem ocorrer com maior ou menor frequência, em função dos objetivos de ensino-aprendizagem.

A seguir são apresentadas algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores.

LEITURA AUTÔNOMA

A leitura autônoma envolve a oportunidade de o estudante poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência de mediação do professor, o estudante aumenta

a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

LEITURA COLABORATIVA

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os estudantes sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento de textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos estudantes. É particularmente importante que os estudantes envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculam preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

LEITURA EM VOZ ALTA PELO PROFESSOR

Além das atividades de leitura realizadas pelos estudantes e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao estudante o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez sozinho não o fizesse.

A leitura feita em voz alta pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveriam acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de modelos de bons leitores.

LEITURA PROGRAMADA

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos estudantes, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes, em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os estudantes realizam a leitura do trecho combinada, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os estudantes podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização

de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.

LEITURA DE ESCOLHA PESSOAL

São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os estudantes escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns estudantes podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

Aqui foram apresentadas algumas sugestões que podem orientar os professores na formação de leitores, mas, todos nós sabemos que há uma infinidade de métodos que podem ser utilizados para se conseguir o mesmo fim. Basta que se tenha boa vontade e criatividade para, respondendo aos apelos de cada turma, ir procurando o melhor caminho de se atingir o objetivo a que se propõe, ou seja, formar o aluno leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do trabalho chegamos a algumas considerações que devem sempre fazer parte do processo de leitura dos estudantes.

A leitura deve acontecer num espaço de tempo, ou seja, o professor deve criar espaço para a leitura, neste contexto os estudantes participam desses momentos ampliando seu repertório, criando autonomia e sentindo prazer na leitura, manipulando informações, buscando fazer bom uso, sendo sempre o professor o mediador desses momentos.

Ao professor é importante estar preparado para a leitura, escolhendo textos de interesse dos estudantes, procurando saber sempre um pouco mais sobre o assunto, do autor para possíveis comentários, levando sempre outros textos que abordem o mesmo assunto, de diferentes formas.

O trabalho de leitura na escola tem por objetivo conduzir o aluno a desenvolver habilidades e competências e não simplesmente reproduzir uma memorização. Deve levar o estudante a análise e a compreensão das ideias dos autores a fim de que os conteúdos informacionais e/ou emocionais o façam portador de uma mensagem para si, para sua família ou para sua comunidade.

O desafio é grande, pois as tradicionais aulas fundamentadas apenas na transmissão do saber, permanecem alheias aos movimentos das novas tecnologias educacionais e ao perfil do novo

espectador. Para o professor que fundamenta na interatividade os princípios que potencializam o ambiente do ensino-aprendizagem tais fundamentos significam que, comunicar em sala de aula, é disponibilizar a participação livre e plena dos estudantes de modo que a apropriação das informações a utilização das tecnologias comunicacionais (novas e velhas) e a construção do pensamento se efetuem como criação e não simplesmente como transmissão.

Valorizando de maneira ímpar esse conhecimento, o professor não só formará estudantes competentes na vida acadêmica, formará junto cidadãos conscientes do seu papel perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Coleção Leitura.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5^a ed. Campinas: Fontes, 1989.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez, 1987.

SILVA, E.T. **Elementos de Pedagogia e leitura**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e linguagem).

SOARES, M.B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: Zilberman, R. & Silva, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2^a ed. São Paulo: Ática, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS OBSTÁCULOS NA APRENDIZAGEM

INTELLECTUAL DISABILITY AND ITS OBSTACLES TO LEARNING



GRAZIELLE ALINE DE SOUSA CHINEM

Graduação em pedagogia pela faculdade Italo Brasileiro em 2010; especialista em Educação especial; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEF Dr. Elias de Siqueira Cavalcanti, Professora de atendimento educacional especializado.

RESUMO

No contexto atual observa-se a necessidade de utilizar a arte como meio de desenvolvimento das habilidades e superação das barreiras dos estudantes com deficiência intelectual, buscando novas aprendizagens superando as dificuldades que o estudante apresente, mas como podemos saber o melhor caminho, método ou estratégias para auxiliar o estudante no processo de aprendizagem? No presente estudo pretendemos analisar e observar os meios de aprendizagem em que a escola regular oferece, seus recursos e métodos podendo assim alcançar resultados de maneira clara e objetiva para desenvolver a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e minimizar suas barreiras e ampliando suas habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Aprendizagem; Escola regular; Inclusão.

ABSTRACT

In the current context, there is a need to use art as a means of developing the skills and overcoming the barriers of students with intellectual disabilities, seeking new learning and overcoming the difficulties that the student presents, but how can we know the best way, method or strategies to

help the student in the learning process? In this study, we intend to analyse and observe the learning methods offered by the regular school, its resources and methods, so that we can achieve results in a clear and objective way to develop the learning of students with intellectual disabilities and minimize their barriers and expand their skills.

KEYWORDS: Intellectual disability; Learning; Regular school; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especial sejam matriculadas na rede regular de ensino, baseando –se em que a educação é para todos, sendo assim a escola se transformou em um lugar apto para promover transformações, lidar com as diferenças, sejam elas de ordem econômica, racial, entre outras, uma vez que fazem parte da sociedade e estão presentes em diferentes ambientes e no escolar (Leão 2004). Assim nos deparamos com os obstáculos de como promover a aprendizagem das crianças que possui deficiência intelectual, buscando atender as necessidades que ela apresenta, respeitando seus limites e dificuldades, mas proporcionando novos saberes. Atualmente os professores têm enfrentado grandes dificuldades para lidar e ofertar um ensino de qualidade a esse aluno, muitas vezes por falta de informação, interesse, dificuldades de acesso, recurso ou tempo para buscar se aprimorar a respeito do assunto, tornando muitas vezes o tempo com aquele aluno cada vez mais difícil, tanto para ele como professor, mas também para o aluno que está na escola em busca de novos saberes e vivencias. O presente estudo busca pesquisar novos métodos onde a criança com deficiência intelectual aprenda o conteúdo oferecido de maneira que alcance seu desenvolvimento pleno. O estudo tem por objetivo demonstrar por meio de análise de pesquisas bibliográficas e documentos, os meios de alcançar o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, descrevendo métodos que auxilie no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, buscando identificar meios de alcançar o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

A criança com deficiência intelectual inserida no contexto escolar deve ser estimulada de diversas maneiras, buscando o desenvolvimento em diversos campos da aprendizagem, a criança deve ser respeitada em seu convívio social e seus limites de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto escolar o professor que possui esse aluno em sala deve compreender o meio social e familiar que a criança vive e tendo o verificado o conhecimento que o aluno possui buscar os meios mais adequados para alcançar seus objetivos e ensinar a leitura e a escrita para essa criança.

A presente pesquisa tem o poder de demonstra a metodologia que será realizada de forma de pesquisa bibliográfica, identificando por meio de pesquisa os meios de se chegar uma aprendizagem e desenvolvimento satisfatório, onde a criança com deficiência consiga desenvolver seu potencial. Iremos explorar meios e métodos de aprendizagem onde as crianças poderão se desenvolver, buscando meios de aprimorar a aprendizagem da criança, respeitando seus limites, dificuldades e valorizando seu potencial.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SEU PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com deficiência intelectual não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados na escola. Por essa razão, a sua educação era pautada na crença de que só teriam acesso as aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária (autocuidado, higiene pessoal e segurança), algumas habilidades sociais, de lazer, de trabalho supervisionado etc. Mas a ideia e a vergonha do deficiente foram sendo substituídas pela esperança e a busca de possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

A educação é um direito de todos e a partir da Declaração da Salamanca (1994) começou a ser reafirmado o compromisso em prol da educação para todos em escolas regulares. Sendo que estas devem garantir a qualidade do serviço prestado, buscando educar todas as crianças independentes das diferenças.

Essa Declaração propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 8-9). São vários os documentos que asseguram o atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes para Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), entre outros, mas sempre devemos pensar na inclusão de maneira cautelosa, com bastante cuidado e atenção, pois como afirmam Souza e Goés (1999), apesar da escola estar de portas abertas existe ainda inúmeras mudanças que devem ocorrer para receber estes alunos e desenvolvê-los de forma eficaz, sendo preciso desde adequação de espaço físico até mesmo formação profissional, sob pena da inclusão ficar mascarada e não atingir seus reais objetivos. No artigo 58, da LDB 9394/96 está assegurado que os portadores de necessidades educacionais especiais devem frequentar a rede regular de ensino, prevendo de serviços a existência de serviços especializados na escola regular, para atender as necessidade desses educandos, porém algumas das escolas regulares ainda não vivem essa realidade, não conseguindo se adequar as necessidades desses educandos, precisando de inúmeras mudanças para desenvolver esses estudantes de maneira eficaz, buscando adequação desde o espaço físico até mesmo formação profissional, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais não fiquem mascaradas em uma falsa inclusão, mas que consigam atingir seu desenvolvimento e seus reais objetivos.

A cada dia a inclusão está mais presente nas escolas, e nesse processo temos que buscar a cada dia aprender e compreender o aluno com deficiência, buscando novos métodos e maneiras de alcançar o aprendizado desse aluno, pois não adianta apenas reclamarmos da situação e não contribuir para que esse processo aconteça de maneira natural, a inclusão depende de mudança de valores sociais, levando em conta novos paradigmas, acredito que a escola deve buscar se aperfeiçoar, buscando modificações. Bueno (1999) acrescenta que devemos pensar que para a inclusão se dar realmente, não basta estar garantido na legislação, mas requer profundas modificações, gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade. Tarefa essa da escola que pede uma reorganização, reestruturação, metodologias e recursos adequados, e o principal a

conscientização e capacitação dos profissionais a esse novo desafio.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Hoje incluir é acima de tudo aceitar o indivíduo e aceitar suas diferenças, respeitando suas habilidades, competências e limites, encontramos atualmente muitas barreiras para realizar o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, umas dessas barreiras muitas vezes é o educador que não está preparado profissionalmente e não busca se aperfeiçoar para atender essa cliente, assim necessitamos que o professor tenha a predisposição para criar novas aprendizagens, aceitar este novo desafio, buscar novos conhecimentos, buscar conhecer o seu aluno, suas necessidades, capacidades e limitações para a partir daí começar seu trabalho e, acima de tudo amar sua tarefa de educar e participar ativamente do processo de aprendizagem.

Dessa maneira é necessário dar uma chance a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, a Inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar. Mantoan (1996, p. 17).

Diante dos avanços apresentados no processo de inclusão, podemos perceber aprendizados significativos em sua socialização e no processo de interação com o ambiente escolar, percebendo e considerando a idade cronológica, suas habilidades e potencialidades da pessoa com deficiência intelectual, mas em sua grande maioria as aprendizagens da sua idade cronológica normal não são abordadas, pois além de garantir sua socialização também é necessário que seja garantido sua autonomia e a representação de papéis da sua idade real (BROW et al., 1979, apud MANTOAN, 1998). Dando assim oportunidade as pessoas com deficiência intelectual de realizar as tarefas do cotidiano, socializando e aprendendo juntamente com a sociedade, buscando realmente a aprendizagem de forma ativa onde o sujeito possa se desenvolver e seguir uma vida onde não se depare com tantas barreiras.

Diante disso, Rodrigues (2005) acrescenta que a educação especial, exige que o professor domine um conjunto de tecnologias e conhecimentos a fim de possibilitar a qualquer aluno, independente de sua condição aprendizagens efetivas.

Acrescenta-se que sua inclusão escolar se constitui em uma experiência fundamental, pois esse processo contribui para sua inserção social, possibilitando a este aluno uma vida mais independente. É preciso que ao trabalhar com o aluno com deficiência intelectual a escola não se atente apenas aos aspectos de sua deficiência, limitações e incapacidades, mas leve em conta suas potencialidades e aptidões. Pois o aluno com deficiência intelectual muitas vezes possui dificuldades para construir conhecimentos, demonstrar suas capacidades cognitivas, assim se a escola apresenta métodos conservadores acaba tornando esse processo mais difícil para o aluno, dessa maneira a escola deve ser diferenciada para todos, ou seja, ela deve se adequar as diferentes necessidades, possibilidades e limitações de cada aluno, auxiliando assim no processo de ensino aprendizagem.

Isso não significa que o professor deve realizar uma atividade diferenciada para esse aluno,

mas sim diversificar atividades que atenda as necessidades de todos os alunos na sala, trabalhando o mesmo tema, porém de maneiras diferentes, onde de fato alcance a aprendizagem do aluno, sempre respeitando sua capacidade e limitações. Mantoan e Batista (2007, p. 15) acrescentam que a deficiência intelectual não se esgota a sua condição orgânica e/ ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo que se dá no decorrer da vida, pelo qual o indivíduo adquire informações, atitudes e valores, a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente e com as outras pessoas. Inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. “Nascer; aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p.53).

Hoje em dia sabemos que a aprendizagem em si, é a substituição de uma resposta por outra, aprender é, inicialmente, mudar o que já se sabe (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999). Ou seja, é saber fazer algo ou adquirir algum conhecimento que antes não se tinha, acrescentando, mudando ou transformando.

A definição de aprendizagem para Maria José Del Rio (1990) é:

Um processo, e em suas unidades mais primárias ou básicas ocorre quando a pessoa em virtude de determinadas experiências que incluem necessariamente interrelações com o contexto, produz respostas novas, modifica as existentes ou quando algumas atividades já existentes são emitidas em relação a aspectos novos do contexto, ou seja, quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte (apud COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.32).

Devemos nos ater que a aprendizagem não se limita apenas a transmissão, socialização ou troca de conhecimentos, é um processo construído no cotidiano das pessoas. O conhecimento não é simples resultado de informações, porque não se passa de um para outro, como se o conhecimento do professor fosse despejado no aluno. Essa visão de conhecimento foi denunciada como “educação bancária” por Paulo Freire, pois o sujeito que aprende não recebe o conhecimento passivamente, nem o integra em si por processos naturais e predeterminados.

Desafiado cada um constrói seu conhecimento no confronto com o outro e com o que já sabe, ocorrendo assim a aprendizagem.

Quando o assunto é aprendizagem, pode-se ir realmente longe se for considerado tudo que a envolve. Porém, torna-se relevante analisar duas teorias que hoje são referência, a de Piaget e Vygotsky. Para Piaget, o sujeito aprende por meio da interação entre ele e o objeto físico. Aprender significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. O homem constrói conhecimento a partir da ação. Já segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social, que ocorre na interação com os sujeitos, que por sua vez desenvolverá processos internos de desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

O ser humano é um ser inacabado, composto pelas suas relações, em constante construção e portador de inúmeras potencialidades, que estão inatas dentro de si e que precisam ser descobertas, estimuladas e desenvolvidas. O indivíduo constrói seus conhecimentos através da interação com os demais membros da sociedade e com a sua própria realidade, seu contexto. A aprendizagem faz parte de um processo de construção do próprio ser humano.

O verdadeiro sentido do processo ensino aprendizagem é a construção do conhecimento, pois é a única realidade que se multiplica quando é dividida. A aprendizagem procura refletir sobre o conhecimento em si mesmo, mas também conhecer o processo de conhecimento. Ensina-se não para produzir pequenas bibliotecas vivas, mas para fazer pensar para si mesmo, produzindo conhecimento.

A aprendizagem é um processo interativo no qual se experimenta, buscam-se soluções.

A informação, sabemos que é importante, porém mais importante ainda, é a forma pela qual ela é apresentada e a função que desempenha a experiência da pessoa que aprende. A busca, a pesquisa e a exploração desempenham um papel muito importante na construção dos conhecimentos.

Podemos verificar que a aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo global do indivíduo, dando-lhes conhecimentos, habilidades e competências necessárias para que conduza sua vida de maneira confiante, saudável e independente, tornado-se um cidadão atuante.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A individualidade biológica torna cada um de nós único, assim como nossa impressão digital, possuímos características próprias e únicas, trazemos inseridos conosco vivências e experiências. Cada um tem habilidades e capacidades diferentes, um ritmo próprio. Essas diferenças individuais devem ser respeitadas e principalmente valorizadas.

"Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente " (HOFFMANN, 2004, p.11).

Verificamos cada vez mais a importância de observar o jeito de cada um aprender, o ritmo e tempo, acolhendo e compartilhando os diferentes jeitos e modos de aprender, pois a aprendizagem além de ser importante tanto na Educação Regular como em qualquer outra, é possível acontecer na Educação Especial.

Atualmente é discutido que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança aos modelos preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma prática pedagógica centrada na criança traz benefícios a todos os alunos e a sociedade em geral. Além disso, é a base para exercitar uma formação que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Ao invés de rotular todas as crianças, devemos observar individualmente seu todo, suas características mentais, físicas, religiosas, socioculturais, e até econômicas, já que a realidade do dia a dia influencia muito no rendimento escolar. Corrêa (2005), afirma que torna-se necessário acreditar no potencial desse ser que poderá estar disposto a se descobrir, a acreditar em si, na sua capacidade e, sobretudo, a sentir-se motivado diante dos estímulos que pode receber. A Educação Especial deve encarar a criança como um todo, pois toda a educação deveria ser especial tirando ao máximo as áreas fortes do aluno e explorá-las sem limite começando pelo que ela pode e consegue fazer, e a partir daí construir situações que garantam tanto seu sucesso pessoal quanto profissional.

A educação deve ser sempre especial porque lida com crianças especiais, afinal toda criança é especial e única. Os alunos com necessidades especiais aprendem de maneira diferente, daí os professores necessitam saber estimulá-los, achando um meio no qual a criança possa aprender. Toda a educação deve ser especial, quer que sejam alunos com necessidades especiais ou não.

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (apud CARVALHO, 2004, p.171).

A formação das pessoas com necessidades especiais consiste tanto no que se refere à apropriação do saber, quanto na criação de espaços reais de ação e integração que favoreçam o fortalecimento e o enriquecimento da identidade sociocultural do indivíduo. As pessoas com necessidades especiais devem ser reconhecidas como membros ativos e produtivos da sociedade, seres “capazes”. Podendo participar da vida social, cultural e política, sem discriminação e em situação de igualdade com os demais cidadãos.

Segundo propõe o MEC, é importante “garantir e oferecer às crianças tanto o acesso aos demais variados instrumentos físicos quanto aos simbólicos, tais como: conceitos, valores, atitudes, objetos socioculturais necessários à constituição da personalidade, capazes de compreender a cultura e a sociedade, de maneira segura, solidária e cooperativa” (2001, p.21).

É necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas no sentido de garantir a aprendizagem efetiva e a participação de qualquer aprendiz, independentemente de ser ou não um indivíduo com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo fundamental na vida do ser humano, talvez tão importante quanto as funções sensoriais, já que permite a adaptação ao meio em que vivemos, além que ao adquirir e assimilar novos conhecimentos ao longo de toda vida, a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente e com as outras pessoas, o indivíduo vai compreender o mundo que o

cerca, compreender os outros e a si mesmo, ou seja, a aprendizagem faz parte de um processo de construção do próprio ser humano.

Podemos concluir que tanto a família como a escola e a sociedade, possuem papel fundamental no desenvolvimento e progresso das habilidades da criança. A relação entre elas precisa ser em uma perspectiva de colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, possibilitando fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico.

A reflexão é importante na busca de uma ação que realmente considere a criança com necessidades especiais inserida num meio em que ela possa sentir-se valorizada, capaz, e possibilite que ela desenvolva todas suas potencialidades ao máximo.

Indiferentemente da criança ter ou não deficiência, todas aprendem de diferentes modos e tempos, o importante é direcionar sua energia encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, todas elas necessitam de um ambiente seguro, estimulante onde os erros sejam permitidos e assumir riscos seja incentivado.

Observando e principalmente respeitando o tempo e o ritmo de cada aluno, não vamos criar barreiras, mas sim possibilidades da aprendizagem e o desenvolvimento integral se torne uma realidade, a mudança de concepções, de postura e atitudes por parte dos educadores é fundamental para que o compromisso de garantir a educação do aluno, além de dar-lhes força para romper o preestabelecido, traçar novos caminhos e modificar, transformar e garantir uma melhor aprendizagem, contribuindo assim para a formação de crianças mais felizes e saudáveis.

Essas mudanças vão acontecer na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na assimilação de valores e princípios. Além disso, é importante que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas também, que se organizem para atender as suas necessidades e deem conta de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. C. **Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. V.3, N. 5, 1999

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORRÊA, Carina Tramontina. **A psicopedagogia como mediadora na educação especial**. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (org.). *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Prefácio: Inclusão: sonhar um sonho possível**. In: CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MANTOAN, M.T.E. **Educação de deficientes mentais: O itinerário de uma experiência**. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 1987, dissertação de mestrado.
- MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.
- MANTOAN, M. T.; BATISTA, C. A. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- MEC. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Brasília, 2001.
- RODRIGUES, D. **Educação e diferença, valores e prática para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2005.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. **O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** IN: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

TORNANDO A LEITURA UM ENCANTO DESDE O INÍCIO: O PAPEL FUNDAMENTAL DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO DAS CRIANÇAS



MAKING READING ENCHANTING FROM THE START: THE FUNDAMENTAL ROLE OF CHILDREN'S STORIES IN CHILDREN'S LITERARY DEVELOPMENT

IZABELA LETICIA DOS SANTOS

Estudante do 3º ano de Pedagogia pela Faculdade do Estado de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é salientar a importância da contação de história e seus efeitos positivos no desenvolvimento infantil, destacando alguns pontos relevantes que demonstram como essa prática pode agregar positivamente no comportamento e da criança, despertando nela habilidades importantes para o seu crescimento. Sabe-se que a contação de história e a leitura tem diminuído gradativamente dentro do cotidiano das famílias desde que a população passou a ficar mais conectada, deixando muitas crianças mais expostas a essa tecnologia e transferindo a contação de história para o ato de assistir vídeos online. Considerando que na educação infantil a principal metodologia utilizada através do educador é o lúdico, logo, a contação de histórias torna-se o principal aliado nesse processo. Desse modo abordaremos as principais técnicas utilizadas na contação de histórias e como elas contribuem para o desenvolvimento escolar e pessoal de cada criança, colaborando com a interação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de história; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this research is to highlight the importance of storytelling and its positive effects on children's development, highlighting some relevant points that demonstrate how this practice can add positively to children's behavior, awakening important skills for their growth. It is known that storytelling and reading have gradually decreased in families' daily lives since the population became more connected, leaving many children more exposed to this technology and transferring storytelling to watching videos online. Considering that in early childhood education the main methodology used by educators is play, storytelling becomes the main ally in this process. We will therefore discuss the main techniques used in storytelling and how they contribute to each child's academic and personal development, helping with interaction in the classroom.

KEYWORDS: Storytelling; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

Nos primórdios da humanidade, o impulso de compartilhar os eventos que moldavam a história de seus povos já era evidente. Antes mesmo da descoberta e evolução da escrita, a tradição da contação de histórias já se fazia presente. Um notável exemplo disso é observado entre os povos indígenas, que valorizavam significativamente os círculos formados para compartilhar as experiências das gerações passadas., Busatto (p.17, 2006) destaca:

“[...]o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir as novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos”.

Dessa forma, as culturas foram transmitidas de geração em geração, preservando valores e conhecimentos. A prática da contação de histórias desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento dentro de cada indivíduo, utilizando as relações que o cercam. Nesse sentido, os educadores devem estar cientes da necessidade de envolver as emoções das crianças para promover a geração de conhecimento.

A contação de histórias, por sua vez, desencadeia um processo de construção da identidade social e cultural, moldando valores e caráter, o que repercute significativamente na futura aquisição das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico.

É fundamental destacar que é por meio do lúdico que a criança amplia sua criatividade e desenvolve um senso crítico em relação a tudo que a cerca. Quando as crianças ouvem histórias, contos, rimas, versos e músicas, elas exploram o imaginário de maneira inigualável. A inserção da contação de histórias no cotidiano das crianças permite que elas acessem e compreendam melhor suas emoções, tais como a dor, a alegria, a compaixão, a surpresa, o amor, entre outras, proporcionando uma expressão controlada de seus sentimentos mais íntimos. Este envolvimento com o universo das narrativas contribui não apenas para a expansão da imaginação, mas também

para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Além disso é possível desenvolver a atenção, concentração, memorização e escuta, aprendendo a respeitar o outro, desenvolvendo o senso de saber ouvir e ser ouvido. A partir do momento em que as histórias infantis se tornam parte do cotidiano das crianças, maiores serão as chances de desenvolverem o gosto pela leitura. No início desse processo, elas exploram as páginas, decodificam as imagens e aprendem observando as atitudes dos adultos, participando do que é chamado de letramento, ou seja, a convivência da criança com as práticas de leitura e escrita.

Este estudo visa esclarecer aos educadores e leitores que a prática de leitura não se inicia somente quando a criança já domina a leitura, mas desde o seu nascimento. Isso ocorre se os responsáveis aplicarem a rotina de leitura desde cedo, despertando, assim, o interesse da criança. O contato precoce com as histórias infantis não apenas facilita a aquisição da habilidade de leitura, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

DESENVOLVIMENTO

Podemos afirmar que as crianças habitam um universo único, onde tecem sonhos repletos de fantasias, construindo narrativas próprias que ultrapassam sua realidade. O ato de ouvir histórias desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento, pois estimula a formação de ideias. A cada vez que participam desses momentos e absorvem novas histórias, as crianças expandem seu repertório de conhecimentos.

Sabe-se que os primeiros contatos com histórias de maneira geral, acontecem oralmente com a voz da mãe, pai, avós e responsáveis, que sempre criam as histórias que colocam a criança como protagonistas, fazendo o personagem principal, afim de que elas consigam imaginar com mais facilidade, afinal elas ainda não tem muitas vivências, fazendo com que seja mais difícil pensar em alguns cenários, mas não significa ser impossível, pelo contrário, quando pedimos que desenhem ou descrevam como eles conseguem ver a história, os personagens, é possível ser surpreendido com a forma como cada um deles consegue ver algo diferente, ouvindo a mesma história. Para Abramovich (2008, p.17) “ler histórias para crianças, é você poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens[...]”.

A leitura de contos proporciona oportunidades valiosas para que pais e filhos compartilhem experiências enriquecedoras, tanto dentro da sala de aula quanto em outros contextos educativos, como em suas casas, quando os cuidadores compartilham histórias do seu passado, ou até mesmo dia seu cotidiano. Além disso, elas desempenham um papel significativo ao estreitar os laços entre educadores e demais colegas, revelando-se uma ferramenta eficaz para ampliar as perspectivas das crianças e enriquecer seus conhecimentos sobre o cotidiano e tudo que envolve seu dia a dia.

Dohme (200, p.16) confirma dizendo: “ as histórias aumentam o horizonte das crianças, através da imaginação elas conhecem china, pisam na lua, estimulando assim emoções e criatividade”. Podem ampliar o poder da imaginação, que é o elemento principal nessa prática, contribuindo para que a crianças possa viajar nas asas da imaginação e conhecer lugares.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que a prática de narrar histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação, aprimorando o poder de observação, a habilidade de seguir uma sequência lógica de eventos, estimulando a atenção e leitura, enriquecendo o vocabulário, e fomentando o progresso na linguagem oral e escrita. Dentro do vasto conjunto de fontes e habilidades lúdicas apropriadas para a educação infantil, o professor representa o primeiro contato da criança com o mundo social fora de seu âmbito familiar, interagindo não apenas com os pais e familiares, mas também com os colegas de classe.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o papel do professor transcende o mero cuidado físico, estendendo-se à intervenção ativa e à observação dos avanços individuais de cada criança por meio do método aplicado. Isso implica trabalhar de maneira natural, supervisionando o interesse da criança e avaliando como esse envolvimento impacta em seu desenvolvimento e na percepção do mundo ao seu redor.

A capacidade de uma história alterar uma perspectiva é evidente quando nos envolvemos com a narrativa através da leitura, audição ou interpretação. Um exemplo claro desse poder educativo das histórias é observado nos livros que, cada vez mais, incorporam personagens negros e exploram temas como racismo, autoestima e relações interpessoais. Essas mudanças e transformações fornecem uma base sólida para as descobertas feitas pelos leitores, contribuindo para a construção ou apoio na formação de atitudes, comportamentos e opiniões. Sendo a partir desses paradigmas que um projeto didático pedagógico visa construir, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar seus conhecimentos prévios e sua criatividade. Interagindo com o professor e com os colegas, a utilização de ferramentas que buscam esse desenvolvimento e colaboram também para formação do raciocínio abstrato e lógico, analisando e observando seus projetos e projeções.

Considerando os inúmeros benefícios resultantes da prática da contação de histórias, diversas estratégias se revelam fundamentais para assegurar um impacto positivo. Entre essas abordagens, ressalta-se a importância do educador estabelecer uma proximidade efetiva com os alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de explorar visualmente as ilustrações. É imprescindível enfatizar uma linguagem acessível, abordando a narrativa de maneira clara e objetiva.

Todos esses aspectos são valiosos para que o educador possa narrar a história com leveza e conquistando a atenção dos alunos, destacando os sons, cores, movimentos e interações, deixando cada um deles atentos e curiosos pela próxima ação.

“A voz carrega mensagens muito mais amplas que a própria palavra, que ela pode até desmentir, dando-lhe novo significado. (...) A voz espreme, exprime e expressa o indivíduo.” (Pedro bloch, citado por Ribeiro, 2000, p.107).

Dentre as diversas maneiras de apresentar uma narrativa, a abordagem clássica da narrativa simples, que utiliza apenas a voz, continua a ser a mais tradicional e antiga. Embora seja rotulada como "antiga", essa técnica mantém um valor inestimável, especialmente quando empregada de maneira eficaz, integrando variações na entonação vocal para enriquecer ainda mais o relato.

De acordo com Abramovich (1987 p.18) o contador:

[...] não pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante...

E aí, no decorrer da leitura demonstrar que não está familiarizado com outra palavra, empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar...

Para alcançar um desempenho eficaz, é crucial que o educador realize um planejamento e preparação antes de iniciar o processo. Afinal, existem diversas ferramentas que podem auxiliar nesse procedimento, as quais serão mencionadas a seguir, com uma explicação detalhada e ilustrações para destacar a abrangência e o poder da contação de histórias na educação infantil. Essa prática é considerada a principal porta para o desenvolvimento cognitivo nesse contexto.

Importante ressaltar que no momento de definir qual será a história, é necessário estudá-la minuciosamente e adaptá-la para os dias atuais, evitando usar palavras tão complexas, que caso for contar exatamente como escrita, pode causar uma distância entre o narrador e o ouvinte, por isso, a fim de envolver a criança no conto é importante fazer momentos de interação com o cotidiano. Abramovich (2003, p.18) destaca que:

Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...]. Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Diante das diversas formas de narrar e contar as histórias, o educador deve observar o público para então definir o melhor recurso a ser utilizado, destaco:

- A narrativa básica
- A narrativa com suporte de livro
- A utilização de gravuras, flanelógrafo, desenhos, fantoches e dedoches.

Coelho acredita que “ cada recurso tem suas vantagens específicas e requer uma técnica especial” (p.31, 1995). Para que a escolha de qual utilizar seja feita com clareza, é importante conhecê-las, para que seja utilizada corretamente ao apresentar para as crianças. Seguem as principais:

NARRATIVA BÁSICA: A arte tradicional da narração de histórias se manifesta de maneira tão espontânea em nosso cotidiano que muitas vezes passa despercebida. Um exemplo claro desse uso ocorre quando compartilhamos entusiasticamente um acontecimento do nosso dia, narrando minuciosamente os detalhes de como tudo se desenrolou. Essa prática, que pode parecer comum, é uma expressão autêntica e natural da habilidade de contar histórias presente em nossas interações diárias.

Nessa metodologia, a atenção da criança, se concentra apenas no educador/ narrador, por isso, é crucial saber utilizar o tom de voz, a postura e até mesmo a conexão afetiva.

NARRATIVA COM SUPORTE DE LIVRO: Neste caso, o uso do livro é o complemento da narração, quando o professor consegue unir as imagens com as entonações vocais, ele viabiliza que as crianças acessem o imaginário além do que se fala, mas a partir do que se vê. Além disso, no caso dos bebês, o hábito de contar histórias, utilizando livros ou imagens, desperta desde cedo o interesse pela leitura onde eles ainda não sabem ler e escrever, mas estão na fase do letramento, copiando também as atitudes dos adultos.

É crucial ressaltar a importância de apresentar o livro à criança com delicadeza, virando as páginas lentamente. Dessa forma, elas têm a oportunidade de observar as imagens e fazer associações com a história. Essa conexão será tão significativa que, naturalmente, as crianças sentirão o desejo de falar sobre o personagem, imitar sons, e explorar ainda mais o universo da narrativa.

O USO DE GRAVURAS: Ao empregar a técnica de gravuras, o foco principal é orientar as crianças na organização de seus pensamentos, incentivando a descoberta do tema da história antes mesmo de ser narrada. Uma abordagem envolvente é virar todas as imagens para baixo e, à medida que a história se desenrola, revelar gradualmente os personagens e eventos, sobrepondo as imagens conforme são apresentados. A ilustração abaixo exemplifica de maneira clara uma abordagem interessante para essa prática.



Fonte: <https://compartilhandosaberesdapos.blogspot.com/2013/04/leitura-e-contacao-de-historias-para.html>. Acesso 20 de maio 2024.

O USO DE FLANELÓGRAFOS: Esse recurso as imagens são “coladas” no mural de feltro, que permite criar/ reproduzir o cenário da história. Ele é muito útil quando dentro da história queremos mostrar a sequência, movimento e relacionamento.



Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=48868&secao=espaco&request_locale=es. Acesso 20 maio 2024.

Esse recurso permite que as crianças possam apalpar os personagens, posicioná-los no quadro e construir gradativamente o cenário da história, compreendendo o papel de cada personagem.

O USO DO DESENHO: Neste método, é viável engajar as crianças por meio da apresentação dos desenhos ou ao proporcionar-lhes a oportunidade de colorir. Além disso, é possível solicitar que criem seus próprios desenhos dos personagens conforme a imaginação, promovendo o exercício da criatividade, coordenação motora e outras habilidades.

Além de instigar a curiosidade dos ouvintes, essa atividade também é atrativa quando a história tem poucos personagens e traços rápidos. Pode ser feito na lousa ou em papel, de forma que todos vejam e possam participar, dando suas opiniões para o desfecho da história.

O USO DE FANTOCHES E DEDOCHES: O uso do fantoche é na verdade bonecos que são manipulados por uma pessoa usando o movimento das mãos, geralmente são feitos com o material de feltro, para que tenha uma espessura melhor. Esses fantoches são caricatos e geralmente tem olhos ou boca grande. O interessante aos fantoches é que ele viabiliza dar vida aos personagens e/ou criar um contador de história que não seja educador.



Fonte: <https://registrosdeumformador.blogspot.com/2011/10/contacao-de-historias-e-reconto-o-que-o.html>. Acesso 20 maio 2024.

Embora semelhantes aos fantoches, os dedoches destacam-se pelo uso principal dos dedos das mãos, que servem como suporte e instrumento principal para a narrativa. Podem ser confeccionados por meio de pinturas ou EVA, abrindo espaço também para a utilização de feltro.

Esses são alguns dos recursos disponíveis e interessantes para a contação de histórias, principalmente na educação infantil, onde o lúdico é o fator principal e que conecta a criança com a rotina. Ao escolher histórias e livros para contação de história Casassanta (p.25, 1974) orienta que “é preciso, antes de tudo, considerar a própria criança e suas necessidades, verificando: idade; interesse; sexo; série ou grau de escolaridade; nível geral de desenvolvimento”.

O educador deve estabelecer a leitura de histórias infantis como um hábito diário, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário de cada criança. A repetição dessa prática pedagógica é crucial, uma vez que a aprendizagem muitas vezes é consolidada por meio da repetição. Vale ressaltar que contar histórias vai além de ser apenas um momento de diversão; é uma oportunidade valiosa

para aprendizado, exploração do mundo ao redor e compartilhamento de experiências, habilidades e desafios.

O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (Rosing, 2009, p. 134).

Assim, observa-se que, desde os pensadores mais antigos até os contemporâneos, o estudo mantém uma linha de pensamento positiva consistente. A participação dos educadores na contação de histórias na educação infantil reflete positivamente e contribui para o desenvolvimento das crianças.

Para Valloto (...) é fundamental fomentar a imaginação por meio de atividades lúdicas, e neste contexto, apresentam-se alguns métodos que destacam a arte de contar histórias na educação infantil como uma excelente ferramenta. Essa prática possibilita o desenvolvimento das habilidades de comunicação, expressão e interação do educando, abrangendo diversas facetas de seu crescimento.

Diante do exposto, reitera-se a ideia de que, além da iniciativa dos educadores em incorporar a prática em suas rotinas, também se faz necessário que a escola cumpra seu papel, dispondo de biblioteca / livros, como expõe Silva (2006, p.95):

[...] cumpre a escola proporcionar espaços que favoreçam a criança a encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para o seu desenvolvimento.

Concluindo as informações apresentadas Ziraldo (1988, p. 27) o afirma que “a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante quanto respirar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma reflexão mais abrangente sobre o tema e uma compreensão mais profunda dos benefícios que a contação de histórias traz para o universo pedagógico, é inegável a contribuição significativa que essa prática adiciona à vida das crianças, refletindo positivamente no letramento, desenvolvimento pessoal e social.

O uso dessa metodologia possibilita um universo de boas práticas, desenvolvendo o imaginário, a criatividade, construção de identidade, desenvolvimento cultural e aproximação dos acontecimentos da realidade com o aprendizado e crescimento.

A utilização dessa metodologia abre caminho para uma série de boas práticas, estimulando o imaginário, a criatividade, a construção de identidade, o desenvolvimento cultural e a conexão dos acontecimentos da realidade com o aprendizado e crescimento. Proporcionar às crianças a oportunidade de participar de momentos lúdicos, que ao mesmo tempo geram aprendizagem, significa capacitá-las a expandir suas potencialidades na língua materna.

Como afirmado por Coelho (2002, p.12): "A história infantil mantém o mundo mágico que

tem na criança alguém que conta histórias para destacar mensagens, repassar conhecimento, fazer obedecer, até mesmo fazer uma espécie de intimidação, se necessário". 'Se isso' ou 'se aquilo', caso contrário, não funciona.

Dado que se trata de crianças, os jogos, o lúdico e os objetos manipuláveis são ferramentas que facilitam a comunicação e interação entre o educador e os coleguinhas. O professor moderno precisa estar atento às mudanças trazidas pelas novas tecnologias e utilizá-las a seu favor na construção do conhecimento, sem perder a essência que conecta e transforma a vida e o crescimento dos pequenos na educação infantil.

Conclui-se que o uso da contação de histórias como metodologia no trabalho docente é de extrema relevância, especialmente quando aplicado no primeiro contato da criança com a escola, ou seja, na educação infantil. É um momento em que a criança está mais aberta a conhecer, experimentar e permitir-se sonhar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP:Scipione, 2003.

BUSATO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis, RJ: 2006

CASASSANTA, Tereza. **Criança e literatura**. 4 ed. Belo Horizonte: Vega, 1974.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo, 2002. EditoraÁtica.

DOHMA, Vânia. **Técnicas de contar histórias**. 1. Ed. São Paulo: Informal, 2000.

RIBEIRO, Jonas – **Ouvidos Dourados** – Editora Ave Maria, 2ª Edição, 2000.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2ª ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, J. R. **A hora do conto na escola: paradoxos e desafios**. In: BARROS, M. H.T.C. ; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: Ed. FA, 2006a.

VALLOTO, Elite Ribeiro – **Cantando e Encantando** – Editora Ave Maria.

ZIRALDO. **A escola não está preparada para a mágica da leitura**. Nova Escola, (Fundação Vítor Civita, nº25, out. 1988.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A SUA AMPLIAÇÃO ESCOLAR

INTELLECTUAL DISABILITY AND ITS EXTENSION IN SCHOOL



JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Unisant'anna (ano de conclusão 2010); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul.

RESUMO

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no cumprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita. Pois sabemos que o aluno deficiência intelectual tem suas próprias peculiaridades em sua aprendizagem e a construção de conhecimento acontece de forma diferenciada o que geralmente a escola comum tem dificuldades para compreender. O processo educativo tem como principal objetivo facilitar a aquisição de conhecimentos, informações e interações necessários ao desenvolvimento da criança. Este estudo visa relatar a importância que o saber institucional exerce na vida da criança com necessidades especiais e averiguar de que maneiras o educador pode auxiliar tal criança no processo de sua formação, despertando seu interesse e curiosidade, seu senso crítico e sua vontade de se relacionar na sociedade. Este trabalho tem como objetivo elucidar pontos principais acerca da escola comum e a deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Intelectual; Formação; Docente; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Intellectual disability has challenged ordinary schools to fulfill their duty to teach, which has led to difficulties for students with special educational needs, especially students with intellectual disabilities, in learning to read and write. We know that students with intellectual disabilities have their own peculiarities when it comes to learning, and that the construction of knowledge happens in a different way that ordinary schools often struggle to understand. The main objective of the educational process is to facilitate the acquisition of knowledge, information and interactions necessary for the child's development. This study aims to report on the importance of institutional knowledge in the lives of children with special needs and to find out how educators can help these children in the process of their education, awakening their interest and curiosity, their critical sense and their desire to relate to society. The aim of this work is to elucidate the main points about ordinary schools and intellectual disabilities.

KEYWORDS: Disability; Intellectual; Training; Teacher; Development.

INTRODUÇÃO

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significado delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os professores, nos dias atuais, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar

o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E O BULLYING ESCOLAR

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

Mas nem tudo é tão fácil assim. Temos em muitas escolas alunos rebeldes que querem aparecer, pois em casa são abandonados pelos seus pais e na escola veem um lugar no qual podem aparecer como fortes e temidos e, com isso, aterrorizam àqueles alunos comportados, que não gostam de participar de confusões e se tornam alvos desses valentões. Por outro lado, temos alunos que têm medo de denunciar as agressões que sofrem, por sentirem que podem ser os próximos alvos das agressões por eles observadas. Para Elias (2011):

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Incutir a culpa em alguém se torna algo secundário, se nos atentarmos que o verdadeiro problema seria descobrirmos o que fazer para mudar tal horizonte e como fazermos com que nossas escolas passem a serem vistas novamente como lugar seguro e que merece a confiança de todos. Para Fante (2005):

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um “simples” ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: “outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervêm efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem” (LOPES NETO, 2005, p.82).

O PROCESSO DE INCLUSÃO E A AFETIVIDADE

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilíbrio. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 16).

A inclusão abrange as inúmeras áreas sociais, humanas e políticas, crescendo hoje cada vez mais, para auxiliar no desenvolvimento das pessoas e contribuir para reestruturar práticas e ações cada vez mais inclusivas e eliminar preconceitos, tanto na escola como na sociedade como um todo. Para que isso aconteça naturalmente, é necessária uma reestruturação da cultura, das práticas e políticas vivenciadas na escola de modo que respondam às diferenças que há entre os alunos, para percebê-los sujeitos com suas singularidades (MACEDO, 2007, p.43).

Os objetivos são o crescimento, a satisfação de cada aluno e a inserção social deles. Segundo teóricos, um sistema educacional só é inclusivo quando reconhece que as crianças podem aprender,

sem exceção; quando respeita as diferenças nas crianças - desde idade, saúde, gênero, classe, comportamento, cor, língua, deficiência/inabilidade; quando permite que os espaços, os sistemas e metodologias atendam às necessidades das crianças sem exclusão e/ou priorização; quando ainda é parte de uma estratégia abrangente para a promoção de uma sociedade inclusiva; quando é um processo dinâmico em constante crescimento e aperfeiçoamento (MANTOAN, 1998, p. 3).

Ao lado do grupo de crianças com Transtornos de Aprendizagem decorrentes de retardo do desenvolvimento e/ou disfunção neurológica, há um grupo maior de crianças que têm mais baixo rendimento, cujas causas são fatores isolados ou não, interagindo entre si. As alterações nesse contingente maior de alunos poderiam ser tratadas como problemas de aprendizagem (MOOJEN, 1999).

A falta de interesse, os problemas de integração social, a dificuldade de se adequar ao método ou uma mudança no processo de ensino e aprendizagem da escola, podem também ser considerados problemas de aprendizagem. Paín considera a dificuldade para aprender como:

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAÍN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire:

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidades para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

A FALTA DO EMPODERAMENTO JUVENIL ESCOLAR

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são

incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluir quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria demonstram problemas emocionais, enfrentam momentos de tristeza e ansiedade, e apresentam desinteresse pela aprendizagem, chegando até mesmo a se isolar. Porém, com atendimento apropriado e atividades psicomotoras adequadas, as dificuldades de aprendizagem existentes podem ser superadas. Pain afirma:

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta em distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si só um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que

a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica, pois ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de

atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia**. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L.; VALLE, M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais**.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. **Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4^a ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

OS CUSTOS DA QUALIDADE

THE COSTS OF QUALITY



JEFFERSON RAMOS DA SILVA

Graduado nos Cursos de Tecnologia de Gestão da Produção Industrial pela Universidade de Guarulhos, 2012; Pedagogia pela Faculdade Paulista São José, 2018; Especialista em Gestão Multidisciplinar do Esporte pela Universidade Aberta do Nordeste da Fundação Demócrito Rocha, 2023; Servidor Público - na Secretaria Municipal da Educação na Cidade de São Paulo, SP.

RESUMO

Através de uma revisão bibliográfica, que visa apontar os tópicos mais relevantes sobre o assunto, este artigo aborda a temática dos custos da qualidade, destacando a importância estratégica de investir na gestão eficaz da qualidade para as organizações. Os custos da qualidade são categorizados em custos de prevenção, custos de avaliação, custos da falha interna e custos da falha externa, cada um desempenhando um papel importante na determinação da eficiência operacional e na satisfação do cliente. A implementação de práticas como Total Quality Management (TQM), Six Sigma e Lean Manufacturing demonstra ser fundamental para mitigar custos de falhas, aumentar a eficiência dos processos e elevar os padrões de qualidade. Embora enfrentem desafios como resistência à mudança e alocação de recursos, as organizações podem alcançar sucesso ao adotar uma abordagem integrada e sistemática na gestão dos custos da qualidade, promovendo assim a excelência operacional e a competitividade no mercado global.

PALAVRAS-CHAVE: Custo da Qualidade; TQM; Six Sigma; Lean Manufacturing.

ABSTRACT

Through a literature review, which aims to point out the most relevant topics on the subject, this article addresses the theme of quality costs, highlighting the strategic importance of investing in effective quality management for organizations. Quality costs are categorized into prevention costs, assessment costs, internal failure costs and external failure costs, each of which plays an important role in determining operational efficiency and customer satisfaction. The implementation of practices such as Total Quality Management (TQM), Six Sigma and Lean Manufacturing is proving to be key to mitigating failure costs, increasing process efficiency and raising quality standards. Although they face challenges such as resistance to change and resource allocation, organizations can achieve success by adopting an integrated and systematic approach to managing quality costs, thereby promoting operational excellence and competitiveness in the global marketplace.

KEYWORDS: Cost of Quality; TQM; Six Sigma; Lean Manufacturing.

INTRODUÇÃO

A qualidade, em um contexto empresarial e industrial, é um conceito multifacetado que se refere à capacidade de um produto ou serviço atender ou superar as expectativas dos clientes, abrangendo uma série de atributos, incluindo durabilidade, confiabilidade, desempenho e conformidade com padrões estabelecidos. Pode ser vista como um conceito que dificilmente pode ser definido com precisão.

Esta é a premissa central para uma abordagem, que considera a qualidade como uma característica, propriedade ou estado que torna um produto totalmente aceitável. No entanto, essa aceitação não deriva de análises e estudos detalhados, mas sim de uma constatação prática, frequentemente resultante da experiência (Paladini, 1995, p. 25).

O conceito de custo da qualidade (CDQ) teve sua origem na era industrial, quando a produção em massa começou a destacar a necessidade de padronização e controle de qualidade. No início do século XX, pioneiros como Frederick Taylor e Henry Ford introduziram princípios de gestão científica e linhas de montagem que enfatizavam a eficiência e a minimização de defeitos. Contudo, a abordagem inicial focava mais na inspeção e menos na prevenção de defeitos, resultando em altos custos de falhas internas e externas (Shewhart, 1931).

A evolução significativa no entendimento dos custos da qualidade ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, com as contribuições dos pesquisadores da qualidade como W. Edwards Deming, Joseph Juran e Philip Crosby. Nos anos 1980 e 1990, com a globalização e o aumento da competitividade, as empresas começaram a adotar metodologias como Total Quality Management (TQM), Six Sigma e Lean Manufacturing, que integravam de forma mais sistemática a gestão dos custos da qualidade.

A compreensão de que os custos da qualidade afetam diretamente a lucratividade e a satisfação

do cliente, consolidou a importância desses conceitos no planejamento estratégico das empresas modernas (Juran, 1988; Womack & Jones, 1996).

Os CDQ desempenham um papel crucial na engenharia da qualidade e produtividade, influenciando diretamente a eficiência operacional e a competitividade das empresas. A gestão desses custos é essencial para garantir a produção de bens e serviços que atendam ou superem as expectativas dos clientes, ao mesmo tempo em que se minimizam desperdícios e retrabalhos. Conforme enfatizado por Harrington (2020), a compreensão detalhada dos CDQ permite às organizações identificarem áreas de melhoria e implementar estratégias que promovam a excelência operacional.

De acordo com Sony e Naik (2020), a implementação bem-sucedida de metodologias de gestão e qualidade, pode resultar em melhorias substanciais na qualidade dos produtos e na satisfação dos clientes.

DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE CUSTO

Para de haja um entendimento do que é “custos de qualidade”, é preciso abordar o que é custo. Em termos empresariais, o custo é um componente essencial na formação do preço de venda de produtos e serviços, afetando diretamente a lucratividade e a sustentabilidade financeira de uma organização.

Toledo in Contador (1998), afirma que os custos podem ser classificados por produto, por volume e período, por possibilidade de controle e por localização no tempo. Onde:

- Custos Diretos: Podem ser diretamente atribuídos a um produto específico, serviço ou departamento, estabelecendo uma relação direta de gastos sobre o produto. Exemplos incluem o custo dos materiais usados na fabricação de um produto e os salários dos trabalhadores diretamente envolvidos na produção.

- Custos Indiretos: Não podem ser atribuídos diretamente a um único produto, serviço ou departamento e são frequentemente alocados de forma proporcional. Exemplos incluem custos de manutenção de instalações, utilidades e salários de supervisores.

Já se tratando de volume e período, os custos são:

- Custos Fixos: São aqueles que não variam com o volume de produção ou vendas, como aluguel, salários de pessoal administrativo e depreciação de equipamentos. Esses custos permanecem constantes independentemente do nível de atividade da empresa, ou seja, não sofrem a variação das quantidades de peças produzidas.

- Custos Variáveis: Variam diretamente com o volume de produção ou vendas. Exemplos incluem matéria-prima, energia utilizada na produção e comissões de vendas. Quanto maior a produção ou as vendas, maior será o custo variável total.

Essa classificação tem uma importância significativa na gestão financeira e operacional das empresas, pois proporciona uma estrutura clara e sistemática para a análise e controle dos custos.

Os custos de controle são aqueles incorridos para evitar defeitos e garantir a qualidade, esses custos são divididos em duas categorias principais:

- Custos de Prevenção e Avaliação: onde os custos de prevenção englobam todas as atividades e investimentos destinados a evitar defeitos antes que eles ocorram, como treinamento de funcionários, planejamento da qualidade e manutenção preventiva de equipamentos. Enquanto, os custos de avaliação referem-se às despesas incorridas para verificar a conformidade dos produtos, como inspeções e testes de qualidade realizados ao longo do processo produtivo (Robles Jr., 1996).

- Custos de Falha interna e externa: Já os custos da falha são aqueles associados aos defeitos que não foram prevenidos ou detectados durante o processo de produção. Esses custos são divididos em custos da falha interna e custos da falha externa. Os custos da falha interna são aqueles relacionados aos defeitos descobertos antes que o produto seja entregue ao cliente, como retrabalho, refugos e tempo de máquina parada. Por sua vez, os custos da falha externa são aqueles que surgem quando o defeito é descoberto pelo cliente após a entrega do produto, incluindo devoluções, reparos, reclamações e possíveis perdas de reputação da empresa (Robles Jr., 1996).

Organizando então as informações previamente apresentadas, a Tabela 1 oferece uma síntese organizada dos exemplos de custos da qualidade, ilustrando como investimentos em prevenção e avaliação podem impactar os resultados financeiros e operacionais das organizações (Juran, 1988).

| Tipo de Custos da Qualidade | Exemplo de Custos da Qualidade |
|-----------------------------|---|
| Custos de Avaliação | Inspeções Testes de produtos Auditorias de qualidade Revisão de materiais recebidos |
| Custos de Prevenção | Treinamento de funcionários Planejamento da qualidade Manutenção preventiva de equipamentos Desenvolvimento de sistemas de gestão da qualidade |
| Custos de Falha interna | Retrabalho Sucata Refugos Tempo de inatividade das máquinas |
| Custos de Falha externa | Devoluções de produtos Reclamações de clientes Custos de garantia Reparos após a entrega ao cliente |

Fonte: Adaptado de (Miranda et al.).

Tabela 1: Exemplos de Custos da Qualidade.

GESTÃO DE QUALIDADE

Após a II Guerra Mundial, a indústria automobilística japonesa, especialmente a Toyota Motor Company, desenvolveu um novo modelo de organização da produção conhecido como produção flexível. Que acabou se destacando pela sua capacidade de responder rapidamente às mudanças

na demanda e pelas inovações no processo produtivo, contrastava com o modelo de produção em massa predominantemente utilizado no Ocidente (Cerra et al.,2000).

Este modelo de gestão foi desenvolvido e aperfeiçoado por especialistas como Deming, Juran, Crosby, Feigenbaum, Taguchi e Ishikawa, que são amplamente reconhecidos como os principais teóricos da qualidade. Seus trabalhos estabeleceram princípios fundamentais para a implementação eficaz da Total Quality Management (TQM), enfatizando a melhoria contínua, a satisfação do cliente e a participação total dos funcionários. Segundo Mendes (2007, p. 14), esses autores contribuíram significativamente para a disseminação e adoção global do TQM, transformando-o em um modelo de gestão essencial para a excelência organizacional.



Fonte: Adaptado (Merli, 1993 p. 53).

Figura 1: Modelo de gestão pela qualidade total.

O fluxograma (figura 1) parte de que âmbito operacional, onde TQM integra todos os processos empresariais, promovendo a participação ativa de todos os colaboradores na busca pela excelência (Deming, 1986).

Ferramentas básicas de gestão e qualidade, como o diagrama de Ishikawa (causa e efeito), gráficos de controle, fluxogramas e a análise de Pareto, são utilizadas para identificar, analisar e solucionar problemas de qualidade (Goetsch et al.,2021).

As diretrizes e estratégias do TQM enfatizam a centralidade do cliente, o foco em processos, a integração de sistemas e a melhoria contínua, assegurando que cada departamento e colaborador trabalhem de forma coordenada e eficiente para alcançar os objetivos organizacionais.

Além da criação de uma cultura de qualidade que busca envolver a capacitação dos funcionários, a promoção do trabalho em equipe e o reconhecimento dos esforços de melhoria. Garantindo que a qualidade seja mantida através de sistemas de informações que visam coletar e analisar dados em

tempo real, permitindo uma identificação prática de desvios e a implementação de ações corretivas (Ishikawa, 1985).

Este sistema de informações facilita a comunicação e a transparência dentro da organização, suportando uma gestão baseada em fatos e dados, podendo contribuir para a Tecnologia, para o fluxo de informação (através da disseminação e padronização das informações) e integrando as etapas do processo (Cerra et al.,2000).

“... As mudanças na tecnologia, competição, ambientes (interno e externo) estão demandando que nós mudemos o que medimos, como medimos e como usamos a medição. Estas mudanças estão forçando-nos a reexaminarmos paradigmas relativos à medição” (SINK, 1991 p.28).

As palavras de Sink, estão intrinsecamente relacionadas aos princípios TQM. As mudanças nas tecnologias, na competição e nos ambientes exigem uma revisão constante das métricas e métodos de medição de desempenho, incentivando a utilização de ferramentas como gráficos de controle, análise de Pareto e diagrama de Ishikawa, que ajudam na identificação e na análise de problemas de qualidade, promovendo uma abordagem baseada em dados para a tomada de decisões, que segue conforme as condições internas e externas evoluem, sendo fundamental que as organizações ajustem suas métricas para refletir com precisão a eficácia dos processos e a satisfação dos clientes.

SIX SIGMA (SEIS SIGMA)

Além da metodologia TQM, existem outras ferramentas para a gestão de qualidade, que apesar de não serem o foco dessa pesquisa, devem ser abordadas.

Uma metodologia que visa reduzir a variabilidade dos processos e eliminar defeitos, utilizando ferramentas estatísticas para identificar e eliminar causas de defeitos, é a Six sigma (Seis Sigma). A revolução da qualidade e o TQM, Folaron (2003), forneceu uma visão abrangente do Seis Sigma dentro do contexto histórico e do desenvolvimento da indústria e o impacto associado na qualidade dos processos e produtos.

Desenvolvido por Bill Smith na Motorola em 1986, a Seis Sigma emergiu como uma forma de melhorar a qualidade e reduzir defeitos em processos industriais. Sob a liderança visionária do CEO Bob Galvin, a Motorola aderiu ao método, aplicando-o de forma sistemática em todos os aspectos organizacionais, com especial ênfase em processos e sistemas de fabricação.

Essa implementação na Motorola envolveu a formação de especialistas em qualidade, conhecidos como Black Belts e Green Belts, que lideravam projetos de melhoria contínua em toda a empresa. Esses profissionais foram treinados para aplicar métodos estatísticos e análises de dados, identificando e eliminando a raiz de defeitos e variações nos processos de produção (Montgomery et al., 2008).

O conceito Seis Sigma visa reduzir a variabilidade no processo, de modo que os limites de especificação sejam pelo menos seis desvios padrão da meta. Utilizando uma métrica estatística denominado “sigma” (σ) para medir a variação nos processos. O objetivo é alcançar um nível de

desempenho em que apenas 3,4 defeitos ocorram por milhão de oportunidades (o que equivale a um nível de qualidade de 99,99966%). Isso é conhecido como alcançar o Seis Sigma, indicando um alto padrão de qualidade e consistência nos processos (Deming., 1986).

LEAN MANUFACTURING (MANUFATURA ENXUTA)

A produção flexível incorporou técnicas como o Just-in-Time (JIT), que minimiza estoques ao produzir somente o necessário, e o conceito de Kaizen, que promove a melhoria contínua (Schonberger, 1984). O sistema de produção Toyota foi o primeiro a usar a metodologia, que focado na eliminação de desperdícios e na melhoria contínua dos processos produtivos, ajuda a melhorar processos produtivos e potencializando o emprego dos colaboradores satisfação (Singh, Garg, Sharma, & Grewal, 2010).

Just-In-Time (JIT) é uma ferramenta da Lean manufacturing que se apoia nos pilares do planejamento bem-sucedido e na execução dos eventos necessários para produzir um produto. Karlsson e Ahlstrom (1996) afirmam que cada evento e processo deve ser realizado na forma correta, na necessidade correta para produzir bens e no momento correto.

A Lean manufacturing é diferente da fabricação tradicional. O conceito de fabricação tradicional concentra-se no inventário do sistema, enquanto a “Lean” se opõe a esse conceito, considerando o inventário como um desperdício na organização (Gupta et al.,2013).

Basicamente a metodologia acredita no simples fato de que os clientes pagarão pelo valor dos serviços que recebem, mas não pelos erros que podem vir a ser cometidos (Rawabdeh, 2005). O principal objetivo é produzir produtos de maior qualidade ao menor custo possível e no menor tempo possível eliminação de desperdícios (Dennis, 2007).

A apresentação da manufatura enxuta em qualquer tipo de indústria tem um impacto direto nos processos de fabricação, porque atualmente as pessoas têm uma perspectiva diferente sobre os processos de fabricação. Eles entendem que o valor de um produto é definido do ponto de vista do cliente, e não de um ponto de vista da produção interna.

Quando implementado com sucesso esse tipo de gestão, resulta em um aumento na produção por pessoa e uma redução no produto acabado, estoque de mercadorias e produtos em processo (Seth & Gupta, 2005).

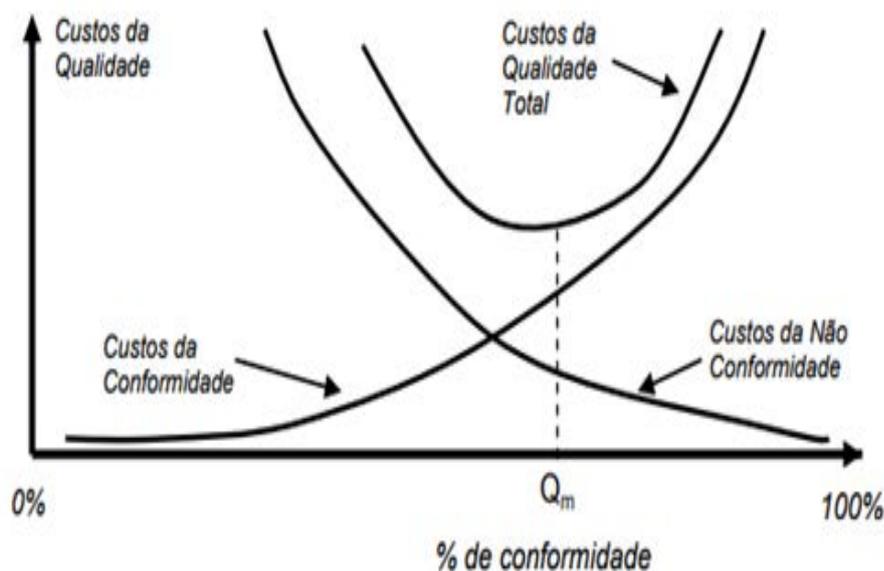
MODELO DE CUSTO DA QUALIDADE

Os custos da qualidade são uma categorização essencial para entender o impacto financeiro e operacional da gestão da qualidade em uma organização, esse conceito, foi primeiramente inserido por Joseph M. Juran em seu livro Quality Control Handbook (Manual do Controle da Qualidade), diante desse contexto, o modelo de Juran, será abordado nesse artigo.

Segundo Juran (1988), ao investir em custos de prevenção e avaliação, que são designados como custos da conformidade, as empresas podem reduzir significativamente os custos de falhas internas e externas, conhecidos como custos da não-conformidade.

Os custos de conformidade incluem atividades como planejamento da qualidade, treinamento, inspeções e auditorias, que ajudam a prevenir defeitos e garantir que os produtos atendam aos padrões de qualidade. Já os custos de não-conformidade surgem quando ocorrem defeitos, levando a despesas relacionadas ao retrabalho, sucata, devoluções e garantias.

A lógica do modelo de Juran (figura 2) é que um aumento nos investimentos em conformidade resulta em uma diminuição dos custos de falhas, melhorando a qualidade geral e reduzindo os custos totais da qualidade, que são a soma dos custos de conformidade e de não-conformidade (Rospi et al., 2008).



Fonte: Superville et al., 2001.

Figura 2 : Modelo do custo da qualidade proposto por Juran.

Ao aplicar o modelo de custos da qualidade, empresas e organizações podem não apenas identificar onde estão sendo gastos seus recursos em termos de qualidade, mas também implementar melhorias direcionadas. A ênfase na prevenção de defeitos e na redução de falhas não apenas aprimora a qualidade dos produtos e serviços oferecidos, mas também contribui significativamente para a redução dos custos totais associados à qualidade.

A mensuração de custos é uma prática comum entre as grandes empresas, por que visa quantificar os investimentos feitos em várias atividades ao longo do processo produtivo, onde essas atividades incluem o desenvolvimento de produtos, ações de marketing, processos de produção, entre outros (Rospi et al., 2008).

De forma concisa, uma mensuração precisa dos custos não apenas permite às empresas entenderem onde estão alocados seus recursos financeiros, mas também facilita a análise de retorno sobre investimento (ROI) e a tomada de decisões estratégicas, fazendo com que ao monitorar e analisar esses custos de maneira sistemática as empresas podem otimizar seus processos, identificar

áreas para redução de despesas e maximizar a eficiência operacional, contribuindo assim para sua competitividade no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, conclui então que a gestão de qualidade tornou-se um pilar fundamental para as organizações modernas, influenciando diretamente sua competitividade e sucesso no mercado globalizado.

Três metodologias principais têm se destacado nesse contexto e foram abordadas ao longo dessa pesquisa: TQM (Total Quality Management), Six Sigma e Lean Manufacturing.

Cada uma dessas abordagens possui suas características distintas, onde todas compartilham o objetivo comum de melhorar continuamente os processos, reduzir desperdícios e garantir a satisfação do cliente. Agindo promoção de uma cultura interna de responsabilidade compartilhada e uma melhoria contínua, que integra todos os aspectos das operações da empresa, como o TQM, ou com uma abordagem estruturada e baseada em dados, reduzindo variabilidade nos processos e alcança altos níveis de qualidade, agindo na diminuição de defeitos e a melhoria da eficiência operacional, como o Six sigma. E eliminar desperdícios, fornecendo valor ao cliente com o mínimo de desperdício possível, assim como a Lean Manufacturing.

Contudo, os modelos de custo de qualidade, desenvolvidos por especialistas como Juran, desempenham um papel importante na gestão da qualidade, ao categorizar os custos em prevenção, avaliação e falhas, ajudando as empresas a entenderem onde estão investindo recursos e como esses investimentos impactam na qualidade percebida pelo cliente.

Em última análise, a qualidade não é apenas um padrão técnico, mas sim uma experiência do cliente. Os métodos de custeio da qualidade, ao preverem e controlarem os investimentos em qualidade, não apenas asseguram que os produtos atendam aos requisitos técnicos, mas também buscam garantir que esses produtos proporcionem valor percebido aos clientes.

Portanto, investir em práticas de gestão de qualidade, apoiadas por metodologias embasadas, não só fortalece a posição competitiva das empresas, mas também contribui para a fidelização dos clientes e sustentabilidade a longo prazo no mercado dinâmico atual.

REFERÊNCIAS

Sony, M., & Naik, S. (2020). **Critical factors for the successful implementation of Industry 4.0: a review and future research direction**. *Production Planning & Control*, 31(10), 799-815.

Harrington, H. J. (2020). **Quality Improvement**. Routledge.

Toledo, E. P. de, & Contador, J. C. (1998). **Classificação de Custos na Gestão Empresarial**. São Paulo: Editora Atlas.

CERRA, Aline Lamon; BONADIO, Patricia Viera Grizola. **As relações entre estratégia de produção, TQM (Total Quality Management ou Gestão da Qualidade Total) e JIT (Just-In-Time): estudos de caso em uma empresa do setor automobilístico e em dois de seus fornecedores**. *Gestão & Produção*, v. 7, p. 305-319, 2000.

Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (2021). **Quality Management for Organizational Excellence: Introduction to Total Quality**. Pearson.

Deming, W. E. (1986). **Out of the Crisis**. MIT Press

MONTGOMERY, Douglas C.; WOODALL, William H. **An overview of six sigma**. *International Statistical Review/Revue Internationale de Statistique*, p. 329-346, 2008.

GUPTA, S.; JAIN, S. K. **A literature review of lean manufacturing**. *International Journal of Management Science and Engineering Management*, v. 8, n. 4, p. 241–249, 27 ago. 2013.

ROSPI, L. et al. **CUSTOS DA QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES E REALIDADE PRÁTICA**. Bahia, 2008.

SUPERVILLE, C. R. & GUPTA, S. **Issues in modeling, monitoring and managing quality costs**. *The TQM Magazine*, v. 13, n. 6, jan. 2001.

ROBLES JR., A. **Custos da qualidade: uma estratégia para a competição global**. São Paulo: Atlas, 1996.

PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade no processo: a qualidade na produção de bens e serviços**. São Paulo: Atlas, 1995

JURAN, J. M. & GRZYNA, F. M. **Controle da qualidade handbook: conceitos, políticas e filosofia da qualidade**. 4. ed., v. 1. São Paulo: Makron Books, 1991.

ALVES, C. et al. **CUSTOS DA QUALIDADE: Análise da estrutura e componentes dos custos da qualidade**. UNIFOA. 2012.

TOLEDO, J.C. **Conceitos sobre custos da qualidade**.

MAIA, Flávio. **Gestão Financeira da Qualidade**. Monografia (Especialização). Gestão Financeira. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2006.

GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade: a versão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992

PICOLI, M.; MARCOS SEBASTIÃO BAUM; LUIS CARLOS GIENORSKI. **A IMPORTÂNCIA DOS CUSTOS DA QUALIDADE NA GESTÃO EMPRESARIAL**. Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC, 1 jan. 1999.

SINK, D. Scott, TUTTLE, Thomas C. **Planejamento e Medição para a Performance**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

SCHONBERGER, R. J. **Construindo uma Corrente de Clientes: Unindo as Funções Organizacionais para Criar a Empresa de Classe Mundial**. São Paulo: Pioneira, 1992.

ISHIKAWA, Kaoru. **TQC. -Total Quality Control - Estratégia e Administração da Qualidade**. São Paulo: IMC, 1986.

Dennis, P. (2007). **Lean production simplified**. New York: Productivity Press

Rawabdeh, I. A. (2005). **A model for the assessment of waste in job shop environments**. International Journal of Operations & Production Management, 25, 800– 822

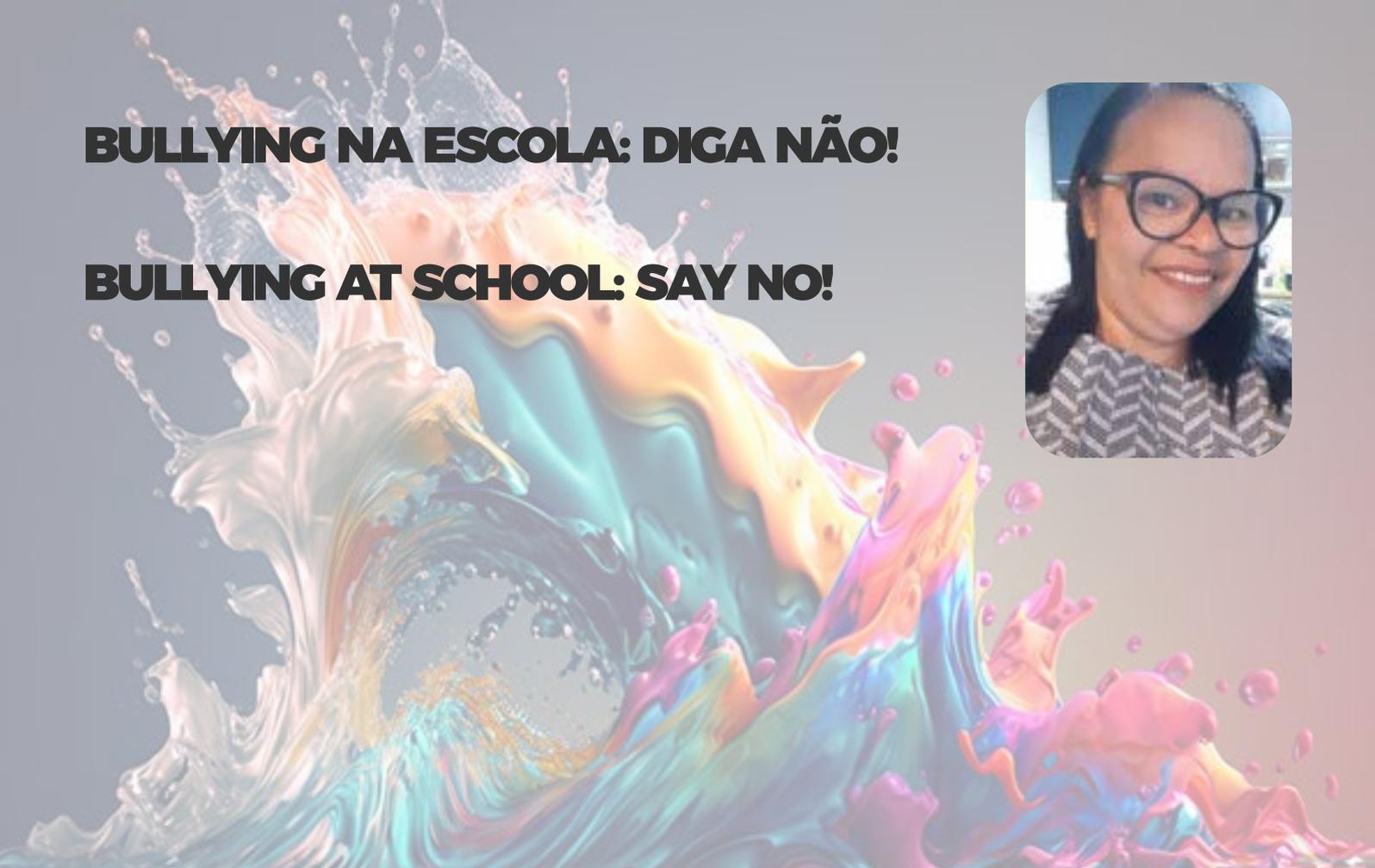
Womack, J. P., & Jones, D. T. (1996). **Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation**. Simon & Schuster.

Shewhart, W. A. (1931). **Economic Control of Quality of Manufactured Product**. D. Van Nostrand Company.

MARTINS, Roberto Antonio; COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Indicadores de desempenho para a gestão pela qualidade total: uma proposta de sistematização**. Gestão & Produção, v. 5, p. 298-311, 1998.

Mendes, M. F. (2007). **O impacto dos sistemas QAS nas PME portuguesas** (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho, Portugal).

OAKLAND, J. S. **Total quality management: text with cases**. Amsterdam Etc.: Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2003.



BULLYING NA ESCOLA: DIGA NÃO!

BULLYING AT SCHOOL: SAY NO!



JOSEILDA MARTINS APRIGIO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo IMEP e Africanidades pela Facconnect. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A prática do bullying tem sido pauta de estudos que envolvem as crianças e os jovens. É muito importante falar sobre esse problema, refletir suas causas e consequências e maneiras de prevenção. A abordagem que será dada neste artigo busca fazer intervenções não apenas do ponto de vista social, mas como ele se constrói no ambiente escolar e como a sociedade de forma geral pode lidar e combater tais práticas. Inicialmente vamos explicar o que é o bullying, como essas práticas se caracterizam como bullying ou agressão, tipos de bullying e ações preventivas dentro do ambiente escolar. Para além de um estudo teórico, pretendemos trazer para o centro do debate questões práticas que visem o esclarecimento, a não propagação e o olhar atento para que tais práticas não persistam ainda em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Tipos de bullying; Ações preventivas; Escola.

ABSTRACT

The practice of bullying has been the subject of studies involving children and young people. It is very important to talk about this problem, to reflect on its causes and consequences and ways of

preventing it. The approach that will be taken in this article seeks to make interventions not only from a social point of view, but how it is constructed in the school environment and how society in general can deal with and combat such practices. Initially, we will explain what bullying is, how these practices are characterized as bullying or aggression, types of bullying and preventative actions within the school environment. Beyond a theoretical study, we intend to bring to the center of the debate practical issues aimed at clarification, non-propagation and a watchful eye so that such practices do not persist in our society.

KEYWORDS: Bullying; Types of bullying; Preventive actions; School.

INTRODUÇÃO

Este assunto tem sido alvo de muitas discussões nas escolas e motivo de preocupação para muitos especialistas e principalmente por quem sofre com o bullying. Em outros gerais praticar o bullying significa manter práticas que visem a tortura ou a agressão física, mental ou psíquica de um indivíduo perante outro indivíduo, alvo de sua tormenta.

Não só no Brasil, mas pelo mundo todo ouvimos falar sobre o bullying. O termo vem do inglês todo "bullying", derivado da palavra "bully" (tirano, brutal). É considerada uma prática criminosa, prevista em Lei, e que pode gerar ao agressor uma penalidade e a quem sofre um buraco enorme de difícil reparo.

Sabemos que crianças e adolescentes estão numa fase em que há muitas transformações e que conflitos nessa faixa etária são comuns, pois trata-se de uma fase de autoafirmação. Contudo, quando os desentendimentos são frequentes e partem para situações vexatórias e humilhantes, o primeiro start para o bullying passa a ser dado. A partir daí a intervenção de uma pessoa adulta ou de profissionais que possam dar orientações a agressor e vítima é fundamental.

O bullying pode ocorrer de forma silenciosa ou para todos os ouvidos, na presença de outras pessoas ou não, de forma mais indireta ou de forma direta, mas é importante que a sociedade possa discutir, entender, saber suas causas e consequências e, sobretudo, que sua prática não pode ser tolerada e admitida no ambiente escolar ou nenhum outro espaço de convivência de crianças e adolescentes. Pensando em todas essas questões, esse artigo tem por objetivo como a prática do bullying do ambiente escolar inicia, suas causas, consequências e ações que possam alertar, prevenir e conter práticas de violência, assédio e perseguição.

BULLYING: CONCEITUAÇÃO

Essa palavra costuma causar repulsa em muitas pessoas. Não é para menos. O bullying consiste em práticas que envolvem ameaça, intimidação, humilhação, exclusão, discriminação ou qualquer tipo de agressão verbal ou física, de forma direta ou velada, onde um indivíduo é exposto

em sua frente outras pessoas. Na escola elas ocorrem com bastante frequência e ele corresponde a um conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima.

Considera-se bullying uma intimidação sistemática com ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação clara e evidente, praticado de forma isolada ou em grupo contra uma ou várias pessoas, que geralmente são alvos do bullying com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima.

Estamos falando do bullying praticado no ambiente escolar, mas ele pode ocorrer em qualquer ambiente onde existe o contato interpessoal, seja no clube, na igreja ou na própria família. Pouco a pouco o combate ao bullying vem ganhando espaço no centro do debate em escolas, na mídia e demais locais onde é possível falar de todas as consequências desastrosas que ele pode acarretar para a vida de uma pessoa. Isso se deve pelo fato de que essa prática tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no país e no mundo.

Na escola por exemplo as agressões geralmente são praticadas longe de pessoas que possam fazer intervenções a favor da vítima, fazendo com que o agressor tenha uma falsa sensação de que pode continuar. Normalmente ocorrem na entrada ou saída do prédio, ou ainda quando os professores não estão por perto. Para Fante (2005) as ações sobre o bullying não ocorrem como fatos isolados, mas estão se espalhando por todos os lugares:

Inúmeras iniciativas antibullying vêm sendo desenvolvidas nas mais diversas partes do mundo, visando sempre à melhoria da competência dos profissionais e da capacidade de interação social nas relações interpessoais, além da estimulação de comportamentos positivos, cooperativos e solidários. Tais iniciativas veem as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, possuidoras de suas próprias peculiaridades devendo-se respeitar as características culturais e sociais de seus componentes (FANTE, 2005, p. 92).

Em geral o agressor age de forma maldosa. Ele tem consciência do mal que pratica, mas o faz por um ato egoísta e covarde. As pessoas que são alvo de suas agressões não gostam de suas atitudes, mas muitas se mantêm em silêncio, pois agride como forma a manter destaque entre seu grupo. Os agressores pensam que serão mais populares e sentem a sensação de falso poder perante suas vítimas.

A prática do bullying é uma ação que deve ser levada às autoridades competentes e, quando constatado tais práticas, é passível de ir a instâncias superiores. Por isso é importante que a vítima não se cale e repasse a quem possa agir sobre essa questão.

PRÁTICAS CONSTANTES

O bullying pode ocorrer de forma direta ou velada e é traduzido como o ato de zombar, bater, cutucar, socar, ridicularizar, tripudiar, colocar apelidos etc. Tais práticas podem ser feitas por um ou mais indivíduos, seja com objetivo de humilhar, intimidar ou agredir, física, mental ou emocionalmente a vítima. Geralmente ele é feito contra alguém que não consegue se defender ou entender os motivos que levaram para que a agressão ocorra. Diante dessa situação a vítima teme os agressores, seja por conta da suposta autoridade ou pela intimidação, direta ou indireta, do(s) agressor(es).

Não há lugar para que a prática do bullying aconteça: pode se na rua, na escola, na igreja, em clubes, no trabalho etc. Muitas vezes é praticado por pessoas dentro da própria casa da vítima, ou seja, pelos seus próprios familiares ou parentes próximos.

Quando praticado por meios eletrônicos, o bullying passa a chamar-se "cyberbullying", que nada mais são do que atos intimidatórios, intencionais e repetidos contra alguém praticados no meio virtual, como computadores e celulares. O cyberbullying pode ocorrer através de redes sociais, bate-papos, sites, e-mail etc. Se o assédio virtual for intencional, sistemático e tiver o objetivo de difamar outra pessoa, além de ser caracterizado como cyberbullying também é passível de penalização. Para a justiça brasileira, o bullying está enquadrado em infrações previstas no Código Penal, tais como injúria, difamação e lesão corporal. Ainda não existe uma lei específica sobre o tema.

Na exposição virtual do cyberbullying, podemos citar tipos de atividades consideradas práticas expositivas fotos sem o consentimento da outra pessoa nas redes sociais com a finalidade de humilhá-la ou causar constrangimento, indiretas, formação de grupos em redes sociais com o objetivo de humilhar alguém, textos difamatórios com objetivo de espalhar boatos e fofocas comprometedoras e ofensivas na internet, divulgação de vídeos abusivos contra uma(s) pessoa(s) ou grupo, fazer-se passar por outra pessoa na internet (inclusive com uso do login da pessoa motivo do bullying), entre outros atos.

PERFIL DOS AGRESSORES E DAS VÍTIMAS

O perfil dos agressores pode variar, mas geralmente eles buscam vítimas que normalmente possuem alguma característica ou peculiaridade física ou social, fazendo desta pessoa alvo de suas chacotas, piadas e ironias. No geral o praticante de bullying tem personalidade hostil e agressiva. Muitos já foram vítimas da prática e, quando criança, recebem uma educação permissiva ou crescem em um ambiente hostil, sem a devida atenção de seus pais ou tutores. Para Silva (2010), a pessoa que comete o bullying usa vários tipos de pessoas para cometer tais práticas, que podem ocorrer de forma explícita ou velada.

Algumas atitudes podem se configurar em formas diretas e indiretas de praticar o bullying. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos, normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos bullies costumam vir em "bando". (SILVA, 2010. p. 22).

Na escola é muito comum que os agressores intimidem outros alunos de forma contínua e sistemática para teoricamente se sobressairem perante os outros colegas como pessoas com ego elevado. É comum serem vítimas de bullying: alunos tímidos, novatos, com traços que fogem ao padrão, com excelentes notas ou bom comportamento em sala, justamente porque queriam estar no lugar daquela pessoa ou por motivo de suposta vingança dos menos estudiosos etc.

Geralmente, as vítimas do bullying têm vergonha e medo de falar à família sobre as agressões que estão sofrendo, permeando muitas vezes caladas e sofrendo sozinhas. As vítimas de agressão física ou verbal ficam marcadas na escola e no seu íntimo, fazendo com que essa ferida fique aberta e possa perdurar por muito tempo em sua vida. Em alguns casos, a ajuda psicológica é fundamental para amenizar a difícil convivência com memórias tão dolorosas.

Uma grande maioria de agressores ainda não são punidos segundo estatísticas atuais, por isso falar sobre o tema e a conscientização é de suma importância para entender as causas e levantar as consequências do bullying na vida de uma pessoa.

TIPOS DE BULLYING E CONSEQUÊNCIAS

Existem vários tipos de bullying. Os principais são: verbal, onde a vítima pode ser submetida a apelidos, zombarias, chacotas, xingamentos, insultos; o físico, quando a vítima é submetida a chutes, socos, empurrões, beliscões, tapas; moral, quando ocorrem calúnias, difamações ou disseminação de rumores; e o psicológico, onde a vítima é submetida a total exclusão social, envolve aspectos que afetam o psicológico, por exemplo, chantagem, manipulação, exclusão, perseguição, ou material, quando o bullying é definido por ações que envolvem roubo, furtos e destruição de objetos pertencentes a alguém; ou sexual: nesse caso, o bullying é cometido por meio de abusos e assédios sexuais.

O indivíduo vítima de bullying pode apresentar alguns sinais como: recusa de ir para a escola, tendência ao isolamento, falta de apetite, insônia e dor de cabeça, queda no desempenho escolar, tremor. É muito comum também o isolamento social, a evasão escolar, entre outros.

Dada a importância de abordar o tema, o "Dia Mundial de Combate ao Bullying" é comemorado em todo o mundo no dia 20 de outubro. No Brasil, em 2016 foi instituído por meio da Lei nº 13.277, o "Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola", comemorado em 7 de abril.

Ainda que as vítimas de bullying sofram agressões de uma pessoa isolada ou de um grupo, os casos de bullying não podem passar em branco no ambiente escolar e essas pessoas não podem deixar de ser punidas. Esse grupo pode atuar apenas como "espectadores inertes" da violência, o que de maneira indireta (e às vezes direta) contribui para a continuidade da agressão. A escola segundo a própria legislação tem o dever de cuidar e proteger o menor, em todas as esferas e circunstâncias.

AÇÕES PREVENTIVAS

Podemos pensar várias estratégias para diminuir os efeitos do bullying na escola. A vítima muitas vezes sobre calada e a escola pode ser um porta voz desse silêncio, fazendo com que os casos de bullying possam ser pensados com a necessidade de mudanças e de ações coletivas entre escola e a comunidade escolar como uma prática que precisa ser coibida e superada.

É preciso que a escola seja um canal de escuta e de combate ao bullying não apenas porque existem Leis que garantem ao aluno a segurança por ser criança ou adolescente, mas porque a dignidade humana cala mais alto. Não é possível tolerar em um ambiente de aprendizado e de descobertas a insegurança de uma situação constrangedora, ofensiva e que vai contra todas as regras sociais de boa convivência, de empatia e de respeito ao próximo. Dizer não ao bullying é dizer sim

para uma sociedade mais igual e menos injusta e ofensiva, onde todos podem ser quem são sem medo de ser atropelado por atos inconsequentes ou maldosos. É preciso pensar não só medidas de combate, mas também de prevenção ao bullying, onde acreditamos que o esclarecimento e a conscientização são caminhos possíveis para o apagamento de ações tão tristes como o bullying.

O bullying não é um assunto fácil de ser abordado, e muito provavelmente será necessário a intervenção de profissionais qualificados para abordar este tema, como pessoas da área da saúde ou da psicologia, por exemplo. Ele precisa ser encarado de frente, de forma transparente e com empatia, ouvindo a todos de forma atenta e dando oportunidade que se expressem e tragam suas angústias, opiniões e experiências sobre o tema. Para Almeida (2010) os educadores precisam estar atentos com relação ao bullying na escola.

O professor observará atentamente as relações das crianças com seu meio e momentos mais propícios à explosão de conflitos (professor fora da classe, cansaço acumulado, ausências de tarefas e fome, são alguns deles). Entra aí seu papel de organizador do ambiente, transformando um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos, que desperte o interesse da criança e proporcione atividades significativas, demonstrando que o professor está percebendo as necessidades de seus alunos naquele momento. (ALMEIDA, 2010, p. 84).

Com ajuda de professores e demais profissionais da área da educação, as práticas de bullying podem ser identificadas e ações podem ser pensadas para combater. Cada vez que a prática do bullying é identificada isso ajuda para que as pessoas possam ser auxiliadas e encorajadas a expressar suas angústias e conflitos sobre o assunto, abrindo possibilidade para que se sintam mais confiantes para falar e demonstrar o que estão passando e superar esse problema.

O primeiro passo é reconhecer que o bullying existe e pode ferir severamente os sentimentos de uma pessoa, levando não só a quadros de tristeza, mas também depressão. Uma conversa séria com todos é uma ação que deve ser feita com constância na escola. É possível aproveitar o momento para falar em rodas de conversa, trabalhos escolares, palestras e outros momentos que oportunizem a escuta e o diálogo, aproximando famílias, escola e os estudantes. Criar espaços para tal fim é uma iniciativa que permite que os estudantes possam se expressar, denunciar casos de bullying na escola e estabelecer políticas para prevenir o bullying na escola. Essa não é uma tarefa fácil, mas com o envolvimento de todos é possível de ser realizada na escola.

A quem cometeu o bullying também deve ser oportunizado um momento de escuta, a fim de que entenda que esse ato não pode ser admitido nem tolerado na escola ou em qualquer outro lugar. O bullying pode levar a quadros de tristeza e de depressão, prejudicando o aluno não só na escola, mas também fora dela. Por isso a escola tem uma grande responsabilidade no combate ao bullying, podendo realizar várias ações para contê-lo, como trabalhos, rodas de conversa, palestras, entre outros, oportunizando o debate e criando iniciativas onde os estudantes possam se expressar, serem ouvidos, denunciar casos de bullying e estabelecer regras próprias para sua prevenção. Ocultar não é a saída. Falar é o caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um passado não tão distante, quando casos de bullying chegavam à justiça eram enquadrados em infrações previstas no Código Penal como injúria, difamação e lesão corporal. Hoje existe um direcionamento próprio e é importante que toda a sociedade seja esclarecida sobre seus atos e consequências, principalmente no ambiente escolar.

É importante que a sociedade como um todo, as instituições, os governantes, os pais e familiares tenham clareza sobre o que é e como funciona a prática do bullying nas escolas, buscando a proteção ao menor e o amparo à vítima. Quando notarem sintomas que possam dar suspeitas ou indícios de bullying contra crianças ou adolescentes, é importante conversar com a vítima e entender o que ocorre.

Ao fazer um acompanhamento constante, a menor percepção na diferença de comportamento ou atitudes o aluno vítima de bullying deve ser chamado para que possa falar. O processo de escuta é muito importante para a vítima e os responsáveis devem ser imediatamente contactados para uma conversa franca. Ações como essa certamente podem evitar constrangimentos futuros ou mesmo questões maiores que eventualmente possam vir a surgir. Prevenir é sempre a melhor forma para evitar conflitos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação/ Abgail Alvarenga Mahoney; Laurinda Ramalho de Almeida;** eat al. Wallon e a Educação (conclusão). São Paulo: Edições Loyola, 2010. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/s05c11>>. Acesso 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília, Distrito Federal. Versão final, 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Brasília, Distrito Federal, 13 de julho de 1990.

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.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Lei nº 13.185. De 6 de Novembro de 2015. Brasília, Distrito Federal. 06 de novembro de 2021. Acesso 01 maio 2021.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**/ Cléo Fante. – 2ª edição ampliada – Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

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.

GOMES, Luís Flávio. **Brasil: Campeão Mundial na Violência Contra Professores**, 2014. Fonte: Jusbrasil. Acesso 22 abr. 2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga (Introdução). **Henri Wallon: Psicologia e Educação** / Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PEDRA, José Augusto. (Prefácio). **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar Para a Paz**/ Cléo Fante. – 2. ed. ver. e ampl, – Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres Perigosas nas Escolas**/ Ana Beatriz Barbosa Silva. Rio De Janeiro: Objetiva, 2010.

A APRENDIZAGEM E A INTEGRAÇÃO

LEARNING AND INTEGRATION



JULIANA GODINHO CONCEIÇÃO

Graduação em Pedagogia; Professora de Educação infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A aquisição de conhecimento é um processo no qual todas as crianças avançam em ritmos distintos. É incumbência dos educadores identificar possíveis exigências educacionais decorrentes de circunstâncias pessoais especiais ou de diferentes formas de limitações, assegurando o progresso e a inclusão dos alunos na sala de aula. Os estudantes com demandas educacionais especiais requerem um conjunto de abordagens pedagógicas para superar as barreiras encontradas durante o aprendizado. Essas abordagens podem ser temporárias ou permanentes, adaptando currículos de forma individualizada ou ajustando materiais e o ambiente para facilitar o processo de aprendizagem. Os professores devem trabalhar e implementar as medidas adequadas para garantir a integração plena de todas as crianças com necessidades especiais no grupo em que se encontram, independentemente do grau de limitação. Essa questão é relevante e deve ser considerada em cada etapa educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio). De maneira geral, os docentes e especialistas em educação devem proteger e promover uma série de atividades e jogos que estimulem o desenvolvimento intelectual e motor, aprimorem a comunicação e habilidades emocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Conhecimento; Exigências Educacionais; Responsabilidades.

ABSTRACT

The acquisition of knowledge is a process in which all children progress at different rates. It is up to educators to identify possible educational requirements arising from special personal circumstances or different forms of limitations, ensuring the progress and inclusion of students in the classroom. Students with special educational needs require a set of pedagogical approaches to overcome the barriers encountered during learning. These approaches can be temporary or permanent, adapting curricula on an individual basis or adjusting materials and the environment to facilitate the learning process. Teachers must work and implement appropriate measures to ensure the full integration of all children with special needs into the group they are in, regardless of the degree of limitation. This issue is relevant and must be considered at each educational stage (Early Childhood Education, Primary Education or Secondary Education). In general, teachers and educational specialists should protect and promote a series of activities and games that stimulate intellectual and motor development, improve communication and emotional skills.

KEYWORDS: Acquisition of Knowledge; Educational Requirements; Responsibilities.

INTRODUÇÃO

As crianças que possuem incapacidades ainda encontram-se entre as mais marginalizadas e invisíveis globalmente. Estima-se que uma em cada dez crianças nasça com uma deficiência ou a adquira durante a infância ou adolescência.

A implementação da legislação de inclusão escolar requer um esforço considerável em termos dos recursos que o Estado deve investir para equiparar as contribuições que as famílias costumavam fazer para manter o antigo sistema de financiamento compartilhado.

Surge, então, a pergunta sobre como a legislação de inclusão escolar busca alcançar a melhoria desejada na qualidade da educação, especialmente quando se concentra em corrigir aspectos econômicos do funcionamento do sistema educacional, como o copagamento e o lucro. Espera-se que, ao entrar em vigor, a atenção não seja mais direcionada à correção das desigualdades do sistema, mas sim em direção ao objetivo central da lei, ou seja, uma verdadeira inclusão social.

A resposta para a pergunta sobre a melhoria da qualidade do ensino não é simples. É necessário considerar que a legislação de inclusão faz parte de uma série de reformas promovidas pelo governo atual, que incluem uma nova carreira profissional no ensino, o fortalecimento da educação pública e a consolidação de reformas anteriores, como a criação de uma Superintendência de Qualidade da Educação.

Por outro lado, espera-se que as instituições educacionais e as salas de aula representem verdadeiramente a diversidade sociocultural, étnica e as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Assim, a legislação de inclusão deve ser vista como uma transformação no sistema

educacional, onde é necessário avançar na criação de materiais curriculares.

O desafio é ainda maior quando consideramos o aumento da imigração, a promoção de programas de integração escolar e o acesso efetivo às instituições de ensino. Espera-se que essa oportunidade seja aproveitada por todos os envolvidos no desenvolvimento da educação, promovendo comunidades educacionais mais diversas, o que contribuirá para uma educação abrangente e de qualidade.

Para enfrentar essa situação, o conceito de inclusão precoce busca contribuir para elevar as expectativas de desenvolvimento de todos os bebês, independentemente de suas habilidades. Quando as famílias, os cuidadores e os profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades para fornecer apoio, eles podem estabelecer metas adequadas que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade.

O principal desafio para a viabilidade do modelo de escola inclusiva em todo o país é a situação dos recursos humanos, especialmente dos professores das salas de aula regulares, que precisam receber uma capacitação efetiva para transformar sua prática educacional. A formação e o aprimoramento dos professores são metas primordiais a serem alcançadas na concretização de um sistema educacional que inclua verdadeiramente a todos (BRASIL, 2003, p. 24).

No caso das crianças com deficiência, promover altas expectativas e estimular seu pleno potencial de desenvolvimento requer a necessidade de reconfigurar as práticas e os serviços educacionais que apoiam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de ações e benefícios mediados por políticas e programas destinados à primeira infância.

O DESAFIO DA ESCOLARIDADE INTEGRATIVA

As limitações e obstáculos amplamente conhecidos não impedem a evolução notável na valorização desse direito humano essencial e na melhoria do consenso compartilhado de que a luta contra todas as formas de discriminação enriquece a sociedade em termos humanos.

Embora as regulamentações atuais garantam o acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, o sistema escolar ainda não está plenamente preparado para recebê-las.

Diferentemente das experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diversidades são aceitas e respeitadas. Devido à fase crítica em que nossas sociedades se encontram, passando de um contexto industrial para um informacional e de um âmbito nacional para um internacional, é crucial evitar os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam uma ampla aceitação social, paz e cooperação. (STAINBACK, 1999, p. 79).

As instituições que adotam a educação inclusiva devem adaptar o currículo para ajustar as metodologias usadas em sala de aula ou diversificar as formas de avaliação, respeitando a diversidade e trabalhando de acordo com os processos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Supostamente, a inclusão veio para substituir o paradigma anterior: a integração. Essa perspectiva representou um grande avanço na atenção dada a muitas crianças em idade escolar. Por meio de uma lei, foi decidido que crianças e adolescentes com deficiência deveriam ser integrados

às escolas regulares, em vez de serem tratados como alunos especiais. A integração foi um processo difícil e com muitas falhas.

Em muitas ocasiões, o próprio ambiente educacional, que deveria ser inclusivo por definição, acabou segregando sorratamente as crianças que estavam sendo "integradas" ao sistema considerado comum. A intenção era clara: adaptar alunos diversos às escolas, mas a transformação deveria ter ocorrido na própria escola, em sua organização e cultura, para atender a todos. O objetivo era uma escola para todos.

A atitude do professor em relação ao aluno desempenha um papel determinante na autoimagem da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, da percepção que o professor demonstra em relação a ele. Uma atitude contínua e consistente de altas expectativas em relação ao sucesso de um aluno fortalece sua confiança, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

Com uma integração mal estabelecida, a inclusão foi rapidamente implantada em todo o sistema educacional sem muita reflexão ou treinamento. Simplesmente substituímos: onde antes falávamos de integração, agora falamos de inclusão, como se fossem palavras sinônimas e intercambiáveis.

Cometemos o erro de considerar integração e inclusão como a mesma forma tendenciosa de lidar com a diversidade, a diferença e a desigualdade na educação. Concentramo-nos nas deficiências dos alunos em vez de observar suas habilidades. Mais uma vez, a base de um "novo paradigma" foi estabelecida a partir de uma cultura distorcida. Ficamos iludidos ao acreditar que, simplesmente mudando os termos, poderíamos magicamente alterar as culturas e, conseqüentemente, as práticas. Mas não foi assim. Devemos admitir que nem a visão social do déficit, que ainda persiste, nem as tendências homogeneizadoras da legislação educacional tradicional contribuíram para essa mudança.

Talvez o erro fundamental da inclusão seja a própria ideia que a sustenta: o fato de que a inclusão implica a aceitação de que existem outros que são diferentes.

A revolução que torna a inclusão possível deve afetar o cerne do sistema educacional. Educar é um ato inclusivo. Esse é um desafio que envolve a transformação dos currículos, das estratégias organizacionais e das culturas educacionais enraizadas em séculos passados, bem com um desenvolvimento inovador poderoso que aprimora ainda mais uma estrutura educacional ampla e flexível, capaz de nutrir a criatividade, promover a autonomia organizacional e abrir-se para a aprendizagem dentro do contexto biológico e contextual que a compõe.

Falar sobre inclusão e educação é refletir sobre como transformar os sistemas educacionais em espaços acolhedores, livres de quaisquer barreiras... amigáveis para todos. São espaços educacionais que permitem que todos os alunos, independentemente de suas características específicas, sejam educados e se desenvolvam como indivíduos em constante evolução.

A REALIDADE DO UNIVERSO INFANTIL COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A expressão "necessidades especiais" frequentemente carrega uma conotação negativa: alguém com necessidades especiais é visto como alguém incapaz, o que leva à tentação de tratá-

los como ineptos. No entanto, uma criança com necessidades especiais é capaz de se envolver em atividades construtivas e, acima de tudo, é capaz de progredir. Infelizmente, poucas vezes eles têm a oportunidade de avançar.

[...] para assegurar o sucesso da educação inclusiva, devem ser levadas em conta algumas considerações: apoio de especialistas, integração dos dois sistemas e adaptação às necessidades de todos os alunos; aprimoramento das formas de intervenção, ou seja, aplicação de métodos consultivos e intervenção direta na sala de aula regular por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova estrutura escolar, promovendo colaboração, ajuste mútuo, abordagens interdisciplinares e profissionalismo dos educadores. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

Em termos globais, há um amplo espaço para avanços nos direitos das crianças com necessidades especiais. Um desses avanços foi chamá-las de "crianças com capacidades diferentes" em vez de "crianças com necessidades especiais".

Na verdade, o que é necessário para garantir os direitos dessas crianças é uma mudança de mentalidade. Além disso, as autoridades em todo o mundo devem tomar as medidas necessárias para estabelecer uma estrutura legal e institucional que garanta a proteção das crianças com necessidades especiais, permitindo que elas saiam do isolamento e desfrutem de uma vida adequada, com as condições e oportunidades que merecem.

As crianças que não conseguem andar, frequentar a escola, brincar com amigos ou levar uma vida independente devido às suas capacidades diferentes são frequentemente abandonadas ou negligenciadas devido às suas diferenças.

Segundo a Classificação Internacional de Capacidades, Incapacidades e Desvantagens (CICID) (1989):

Capacidade diferente - alteração ou distinção na estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Isso pode incluir anomalias, deficiências ou perdas de membros, órgãos, tecidos ou qualquer outra estrutura corporal, incluindo funções mentais. Reflete uma manifestação de um estado patológico, indicando um distúrbio orgânico ou uma disfunção no organismo. Incapacidade - restrição resultante de uma capacidade diferente, afetando a habilidade de realizar uma atividade considerada normal para um ser humano. Surge como uma consequência direta ou é uma resposta do indivíduo a uma capacidade diferente, seja ela psicológica, física, sensorial ou outra. Reflete a manifestação objetiva da capacidade diferente e indica distúrbios pessoais nas atividades e comportamentos essenciais para a vida cotidiana. Desvantagens - prejuízo para o indivíduo resultante de uma capacidade diferente ou incapacidade, limitando ou impedindo o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discrepância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do próprio indivíduo ou de seu grupo social. Reflete a socialização da capacidade diferente e está relacionada às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Estima-se que cerca de 150 milhões de crianças em todo o mundo vivam com capacidades diferentes; 80% delas vivem em países em desenvolvimento. Na maioria das vezes, essas crianças não recebem o atendimento necessário e são frequentemente alvo de discriminação.

Existem várias causas para a condição de capacidade diferente. Infelizmente, é verdade que a maioria desses casos poderia ter sido evitada se tivessem recebido a prevenção adequada e acesso ao tratamento relevante.

Esse tipo de fenômeno é particularmente evidente em nações em desenvolvimento, onde a maioria das crianças com limitações enfrenta analfabetismo e vive completamente isolada do

restante da comunidade. Com frequência, são compelidas a mendigar para sobreviver e enfrentam uma vida de extrema pobreza, habitando nas ruas.

Há um crescente perigo de que crianças com deficiência se tornem infelizes vítimas de violência, devido à sua incapacidade de se proteger. Dessa forma, a violência física, psicológica e emocional se torna uma triste realidade que permeia os círculos domésticos, institucionais e sociais em que essas crianças estão inseridas.

Infelizmente, em certos países, a desvantagem física ou psicológica também pode levar ao infanticídio, devido ao fardo social e financeiro que as crianças com deficiência impõem às suas famílias.

A discriminação contra pessoas com deficiência é abundante, especialmente em áreas como educação, moradia, transporte e vida cultural, onde a maioria dos lugares e serviços é inacessível para aqueles que sofrem com limitações. Os obstáculos são numerosos, sejam eles físicos (edifícios que não podem ser acessados por cadeiras de rodas), institucionais (falta de profissionais qualificados, como intérpretes de linguagem de sinais) ou até mesmo obstáculos resultantes simplesmente da intolerância.

Mesmo em países desenvolvidos, é possível observar certa discriminação que afeta crianças com deficiência: elas são frequentemente separadas de outras crianças, mantidas em instituições especiais distantes de suas famílias, em classes segregadas, entre outras situações. Portanto, a oportunidade de se integrar à sociedade e, posteriormente, encontrar emprego se torna impossível.

As escolas regulares devem aumentar sua capacidade para identificar e incluir crianças com Síndrome de Down. O sistema educacional deve priorizar a qualidade de ensino. Programas mais integrativos e personalizados não são um luxo, mas sim necessidades do movimento de inclusão (FONSECA, 1987, p. 23).

O maior desafio em relação às crianças com deficiência em nossa região é a escassez de dados adequados e comparáveis que permitam entender suas características sociodemográficas e monitorar estratégias de resposta.

De acordo com estimativas da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial, mais de um bilhão de pessoas vivem com algum tipo de deficiência, incluindo aproximadamente 100 milhões de crianças entre 0 e 14 anos.

A inclusão precoce pode proporcionar o máximo potencial de desenvolvimento para todos os bebês e crianças, independentemente de suas habilidades e formas de se relacionar com o mundo. Seu impacto é ainda mais significativo e relevante quando aplicado a crianças desfavorecidas devido à falta de treinamento em relação a deficiências nessa fase.

Para mobilizar e integrar recursos de apoio e ferramentas inclusivas de qualidade, acessíveis a todas as famílias, o primeiro passo é identificar e localizar geograficamente os recursos, instituições e pessoas com conhecimento, experiência e capacidade de apoio no atendimento às famílias de crianças com limitações.

Atualmente, muitos recursos são desperdiçados devido à falta de visibilidade e às barreiras burocráticas que impedem sua utilização efetiva. Acordos intersetoriais e interinstitucionais podem

superar isso, criando circuitos de inclusão precoce que conectam os recursos e as habilidades técnicas existentes nos níveis central e local.

APRENDIZAGEM PRECOCE COMO INVESTIMENTO NO CRESCIMENTO

A instrução é uma oferta que busca estabelecer consentimento, à medida que proporciona a oportunidade de testemunhar, demonstrar e imbuir suas marcas nessa oferta, e é isso que o educador deve fomentar. Para que um indivíduo aprenda, é essencial que o Outro esteja presente, com seu interesse motivador, pois, sem isso, mesmo com um currículo ideal, tudo se torna inofensivo.

Essa forma de existir no mundo de cada pessoa entra em jogo na maneira como cada indivíduo se apresenta, estabelece conexões sociais com os outros e responde à ordem estabelecida, como a instituição educacional.

A importância do empreendimento educacional reside na busca e criação de espaços de diálogo, com outros discursos que acolhem crianças e adolescentes, gerando um avanço, algo novo no conhecimento, como uma forma de lidar com o impossível, que gera um chamado, um desejo de conversar, pedir, trocar com os outros.

A situação atual aumenta a vulnerabilidade social e econômica das pessoas com limitações e suas famílias. Para enfrentar esses desafios, há várias áreas que podem ser aprimoradas. Uma delas é a forma como a deficiência é conceituada e avaliada, a fim de identificar aqueles que necessitam de apoio adicional. Outra é fechar a lacuna na qualidade dos serviços sociais para pessoas com deficiência, especialmente na área educacional. Além disso, é necessário fornecer apoio aos cuidadores para evitar sobrecarga de trabalho.

Segundo Mantoan:

As escolas se democratizaram, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não para novos conhecimentos. Elas excluem, assim, aqueles que não possuem o conhecimento que valorizam e, desse modo, entendem a democratização como a massificação do ensino, sem criar a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, sem se abrir para novos conhecimentos que não couberam, até então, em seu âmbito (2004, p.38).

Uma das preocupações mais alarmantes que afeta a sociedade atualmente está relacionada à desigualdade, à falta de coesão social e às tensões sociais resultantes. Por outro lado, há uma tendência esperançosa que reconhece a diversidade e os direitos humanos como base sobre a qual toda sociedade moderna deve ser construída.

Uma maneira de mobilizar recursos integradores, em oposição às desigualdades, é reconhecer desde cedo, desde o berço, que todas as pessoas têm habilidades e pontos fortes para contribuir.

Por meio da inclusão precoce, são criados ambientes que promovem direitos, sem exclusões ou discriminação. Erradicar práticas discriminatórias e prejudiciais para a população em geral e para crianças com deficiência em particular contribuirá para um melhor planejamento de vida para essas crianças e suas famílias, e, por consequência, para toda a humanidade.

Portanto, é crucial enfrentar a grave discriminação enfrentada por centenas de milhares de

meninos e meninas em todo o mundo, pois negar-lhes acesso ao sistema educacional também significa privá-los da tão esperada igualdade, a fim de se tornarem membros ativos da sociedade, em vez de serem condenados à pobreza ou marginalização.

A inclusão é um desafio que, quando adequadamente enfrentado pela escola comum, impulsiona a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Para que alunos com e sem deficiência possam exercer plenamente o direito à educação, é indispensável que a escola aprimore suas práticas para atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário para que os alunos possam tirar o máximo proveito da experiência educacional, evitando que o tempo valioso e irreversível de seu desenvolvimento seja comprometido em suas vidas (FÁVERO, et al., 2007, 45).

Algumas ações que, apesar de estarem registradas, são extremamente interessantes e, apesar de estarem incorporadas na mais recente legislação educacional aprovada pelo governo espanhol, ainda não resolveram muitos dos desafios que nosso sistema educacional enfrenta para assegurar uma educação inclusiva adequada, que atenda às necessidades de todos os estudantes diante de abordagens discriminatórias, com o objetivo de combater o estigma e a discriminação, alcançando assim total integração social e profissional dos jovens com deficiência.

Assim, ao educar as crianças em um ambiente equitativo onde a diversidade é vista como uma oportunidade de aprendizado, podemos fortalecer a capacidade dessas crianças de superar obstáculos, alcançar metas e, acima de tudo, respeitar a si mesmas em um caminho que deve levá-las a maximizar sua educação, trabalho e desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração se tornaram uma demanda significativa, transformando-se em um elemento estratégico no fenômeno da globalização que atualmente nos molda, e é por isso que a inclusão educacional se estabeleceu no cerne da escola e da instituição educacional.

Ao nos depararmos com essa realidade, surgem questionamentos sobre o que é mais efetivo na inclusão educacional: é mais valioso direcionar nossos alunos a metas concretas, incorporando-os em experiências de aprendizado tangíveis e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer apenas uma socialização simples nas diversas modalidades de ensino de nosso sistema educacional.

Os desafios da inclusão educacional devem responder a duas questões fundamentais: garantir, em todos os níveis e ambientes, a plena integração dos estudantes.

A inclusão escolar é um conceito relacionado ao acesso e permanência dos cidadãos nas escolas. O objetivo principal é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e singularidades.

Nesse contexto, devemos levar em consideração deficiências físicas ou motoras, habilidades excepcionais, dificuldades cognitivas, autismo e outras condições sociais, emocionais e psicológicas.

Essas condições específicas, que afetam a forma como os estudantes podem ser educados, são conhecidas como "necessidades educacionais especiais".

A educação especial é compreendida como uma forma de ensino e uma ferramenta para a inclusão dos estudantes. Os alunos com deficiência podem ter acesso a serviços adaptados às suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

CIDID. Disponível em: <http://www.proreabilitação.com.br/papo-cafezinho/demetrio-praxedes-araujo/deficiencia-incapacidade-e-desvantagens-conceituacoes>> Acesso 1 jun.2024.

CUBERO, R.; MORENO, M. **Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros**. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://www.afadportoalegre.org.br/left_bibliografia/livro_aee.pdf>. Acesso em 20 Jun 2020.

FONSECA, V da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Direito da Educação, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

STAINBACK, S. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LETURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



KARINA APARECIDA SPADONI

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, ano de 2013, especialista em Inclusão Social, pela faculdade Campos Elíseos, ano de 2021, professora de ensino fundamental I, na Emei Professora Lucília de Andrade Ferreira, professora de educação infantil no CEMEI Barro Branco III.

RESUMO

A leitura na educação infantil e os incentivos que os educadores fazem para que as crianças despertem o interesse em ler em seus primeiros anos de vida, no âmbito escola, são imprescindíveis para a vida dos nossos futuros cidadãos. Com muitos estímulos, fazendo uso das literaturas infantis, as crianças acabarão desenvolvendo o senso crítico, mudando a maneira de perceber as coisas e aflorando a imaginação através das páginas coloridas dos livros. Se os professores fizerem uso dessa ferramenta acabarão trazendo a oportunidade de vários aspectos para o desenvolvimento como o cognitivo, crítica e as emoções. Outra maneira de trazer a atenção das crianças para esse mundo mágico, é através das histórias, que querendo ou não é uma pequena mostra do que à espera quando os livros são folheados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Literatura Infantil; Livros; Leitura.

ABSTRACT

Reading in early childhood education and the incentives that educators give children to awaken an interest in reading in their early years at school are essential for the lives of our future citizens. With

plenty of stimuli, making use of children's literature, children will end up developing a critical sense, changing the way they perceive things and sparking their imagination through the colorful pages of books. If teachers make use of this tool, they will end up providing the opportunity for various aspects of development, such as cognitive, critical and emotional. Another way of drawing children's attention to this magical world is through stories, which, like it or not, are a small taste of what awaits them when they leaf through the books.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Children's Literature; Books; Reading.

INTRODUÇÃO

É importante reconhecer que a leitura é imprescindível na educação infantil, e é nessa idade que os hábitos são formados, com isso, se a criança flores estimular a leitura, ela também será estimulada a desenvolver a imaginação, várias emoções de sentimento de maneira prazerosa e que tenha significado para ela. Para este fim, existe a literatura infantil, que traz para o imaginário da criança vários estímulos imaginativos, sentimentos e emoções que lhe trazem prazer de maneira significativa.

Segundo De Brito (2010, p. 5) a aprendizagem de modo geral, desenvolver o hábito da leitura na primeira infância, traz consigo também o despertar do senso crítico, sendo muito importante meu processo de formação e no ensino aprendizagem do indivíduo.

Esta pesquisa científica tem por fim, mostrar o quanto é importante a literatura infantil, dando ênfase aos hábitos de leitura e como as crianças aprendem conceitos da linguagem e da leitura envolvendo-se com as histórias que as fazem imaginar. Ao desenvolver o prazer que os livros trazem à vista das crianças, como hábito, torna-se quase impossível para os pequenos, a não participação de maneira crítica na vida social quando adultos.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo da leitura é mágico, e traz na vida das pessoas uma formação cultural inimaginável, e para defini-la, Libanio (2001, p.7) diz que a leitura faz parte atividades básicas que acaba formando o ser humano, e acaba abrangendo uma gama gigantesca de finalidades para a sociedade, sendo que uma delas é a maneira de pensar criticamente, trazendo um olhar diferente a tudo o que está ao seu redor, e fazendo com que a pessoa análise qualquer tipo de situação. É importante ressaltar que leitura de mundo não é simplesmente ler as palavras e as letras, mas também tudo que está à sua volta, não se resumindo apenas ao que está nos livros, cadernos, revistas e jornais. Tudo o que está em seu campo de visão, audição, tato, paladar e olfato, coisas como imagens, músicas e fotografias, e em situações que eventualmente poderão acontecer em seu dia-dia.

Uma criança para ser incentivada em qualquer coisa que venha lhe despertar o interesse,

precisa primeiramente ver que o adulto mais próximo a ela está fazendo. Para incentivar uma criança no mundo da leitura ela primeiramente precisa ver os pais, professores, familiares ou amigos, para ser inserido neste universo tão maravilhoso. Outro fato muito importante para o incentivo da leitura, é simplesmente proporcionar à criança uma gama de literaturas que chame interesse dela, onde geralmente neste início, a atenção dela é voltada, aos desenhos e as cores.

O simples fato de uma criança folhear um livro ou revista, observar suas figuras, sentir a textura das folhas, selecionar exemplares por tamanho ou por quaisquer itens que chamem sua atenção indica interesse pelo universo da leitura, que pode e deve ser incentivado pelos pais desde pequenos, lendo para eles, permitindo o manuseio de livros, revistas, jornais e principalmente mostrando que eles gostam de ler, este com certeza é o maior incentivo à leitura que uma criança pode obter (DA SILVA, 2022, p.12)

Ao ler qualquer livro, acabamos nos envolvendo de maneira inconsciente com o que estamos lendo, fazendo referência, com que está no livro, com o nosso dia a dia. As emoções vêm à tona, como o choro e as risadas. Às vezes nos surpreendemos. Para que isso venha acontecer, é de fundamental importância a compreensão do que se está lendo.

É fundamental a continuidade da leitura e o interesse em realizá-la. Também o ato de reler por acreditar que a releitura permite novas direções para esclarecer dúvidas, não se deve ter receio de trazer para a leitura vivências anteriores (LANDINI, 1998, p.20).

Às vezes ao ler, não compreendemos muita coisa, pois o processo de leitura, não é algo simples assim. É complexo, pois temos que relacionar e unir pequenos símbolos para formar a sílabas, e por conseguinte as palavras. Assim como em qualquer tarefa que faça uso do cognitivo, fazendo com que a mente traga as informações necessárias, podendo ser uma informação velha ou nova. Tudo isso traz muitos fatores para a memória, observação e atenção. Tudo isso se faz obrigatoriamente necessário para que a leitura do texto seja compreendida.

Segundo Da Cunha (2013, p.7) a ideia de leitura é muito mais do que ler e entender o que se está lendo, pois acaba abrangendo uma gama infinita de respostas vinda do próprio leitor.

Para entender o conceito de leitura, não basta procurar no dicionário o significado da palavra, pois ler envolve uma série de práticas e experiências, suas necessidades de leitura, seus gestos, sua habilidade, as maneiras de ler, instrumentos, apropriação e processos de interpretação, enfim, ler é considerar aquilo que envolve o leitor (SANTOS, 2012, p.12).

Para Santaella (2001, p.19) se a pessoa ler simplesmente por ler, sem se importar com o que está escrito, e não internalizando aquilo que se está lendo, acabará simplesmente decodificando símbolos de sinais que estão à sua frente escritos no papel, ou em qualquer outra coisa. Infelizmente, praticando algo que não trará nada de especial. Mas, sim em vez disso, se a pessoa considerar tudo o que já viveu, relacionado com o que se está lendo, ela acabará entrelaçando a suas experiências com as linhas escritas no papel, e acabará ampliando as suas experiências de vida, fazendo com que as informações pulsam em suas emoções, e acabam batendo de maneira igual. Como afirma Lee (2011, p. 20) “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a si próprio, o que, mal ou bem, faz-se mesmo sem ser ensinado”.

Ensinar alguém a codificar as letras, não é simplesmente fazê-la lê, mas sim ter uma conversa descobri. Quais os seus pontos de vista das coisas, que sentido ela dá a cada situação, cada imagem, som e as coisas que estão à sua volta, fazê-la entender de maneira real ou até mesmo imaginárias (BOSI, 2000, p.20).

Também como afirma Domingos (2021, p.6),

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, é algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português (DOMINGOS, 2021, p.6).

Como toda e qualquer outra atividade, é fazendo que se aprende. Para Larrosa (2018, p.15), com a leitura não é diferente, aprende-se a ler, lendo, aprende-se a escrever escrevendo. Fazendo uso dessas duas ferramentas, aprende-se também a interpretar o que se está lendo, e por meio da literatura infantil e seus poemas que a criança acabará desenvolvendo as suas próprias ideias compreendendo a gramática, pois sem ela de maneira técnica, não seria possível. De acordo com Lerner (2018, p.9), sem desenvolver a técnica gramatical, compreendendo as estruturas poéticas literárias, não seria possível aprender a ler, escrever e muito menos interpretar o que se está lendo, pois sem eu pensar este não seria desenvolvido.

LITERATURA INFANTIL

De acordo com Camargo (2020) esse tipo de literatura acaba trazendo para o mundo das crianças muitas experiências incríveis na linguagem escrita e falada, fazendo que elas desenvolvam todas as áreas possíveis, como a linguística, sociocultural, emocional e cognitiva. Pensando dessa forma, o profissional da educação precisa trazer essas oportunidades para a leitura desde os primeiros momentos da criança na escola. Com isso, elas acabarão se tornando futuros amantes da leitura que tenham capacidade de fazer interpretação de mundo com muita consciência e crítica.

A literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, sendo que essa perspectiva é sugerida na medida em que se tem a Literatura Infantil, para que acabe possibilitando uma aprendizagem mais significativa através do desenvolvimento da imaginação promovido pelos gêneros textuais literários (SANTOS, 2023, p.24).

Quando se trata de literatura infantil para essa faixa etária, o profissional pode trazer para as crianças muitas coisas com fim pedagógico para elas e junto com elas, pois dessa forma acabara trazendo para a criança a valorização por esse mundo vasto da leitura.

Para Domingos (2021, p.6) ele diz que,

a leitura inteligente, aquela que esclarece e enriquece o espírito depende não só da aquisição do mecanismo da leitura, mas de toda uma educação preparatória. Esta educação, está pré-leitura é precisamente a razão de ser alguns de nossos álbuns de figuras e de atividades (DOMINGOS, 2021, p.6).

Esse tipo de literatura pode ser trabalhado com muitas formas diferentes como as figuras ilustrativas e imagens que acabam sendo constituídos na sala de aula. Para Hunt (2015, p.9) uma pessoa para ser considerada uma boa leitora precisa ter em seu arsenal de leitura a compreensão da informação e do sentido amplo do que se está lendo. Com isso, acaba propondo uma maneira muito questionadora diante do que está acontecendo na imagem e no texto.

Para Da Cunha (2013, p.13) o livro em si, precisa obrigatoriamente responder as curiosidades do leitor, pois é somente dessa maneira que ela continuará a procurar outros livros. Mas na prática nem sempre é assim. Por motivos de práticas muito tradicionais ainda existentes dentro do ambiente escolar. Isso acaba desanimando o aprendiz da leitura, devido a essa situação a realidade no processo acaba sendo bem mais lenta. Sendo assim trabalhar leitura de maneira, desestimulante e

muitas vezes chata, onde se pegam livre faz com que a criança leia por obrigação, e não por gostar das imagens e de querer saber o que se está sendo falado dela, acaba sendo desanimador para a ela.

De acordo com Domingos (2021, p.22) “a leitura precisa ser vista com os olhos do prazer, respondendo as indagações e as necessidades de cada um”. Com tudo isso, a alfabetizar a criança e dizer que ela não é mais analfabeta não é o suficiente, é preciso fazer uma mudança total na vida dela transformando em um leitor de excelência.

É o profissional da educação (professor), que tem toda essa responsabilidade de mostrar a magia da leitura as crianças. Para Cosson (2015, p.12) o professor que deve selecionar os livros adequados e interessantes para elas, para que as mesmas possam ter uma vivência no mundo da leitura satisfatória e prazerosa, tanto com o professor quanto com os coleguinhas em sala de aula, mostrar para elas que a leitura é uma arte mágica onde as pessoas conseguem viajar sem mesmo ter saído do lugar, outra coisa interessante deve ser a troca de livros entre os colegas, depois ao terminar de observar e ver o que se tem escrito em um livro, as crianças podem falar de maneira entusiasmante o que acharam do livro, e assim, os coleguinhas também irão querer ler.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se sair bem nesse papel o professor precisa ver o que cada aluno tem maior interesse, e assim trazer histórias infantis com as características de cada um. Como afirma Conrad (2020, p. 6) “O lugar da literatura não é a cabeça: é o coração”. Dessa forma, é contando histórias, que realmente a criança acabara literalmente viajando no mundo da imaginação. Esse é um grande recurso que professor pode utilizar para desenvolver nas crianças o interesse na prática da leitura, dando uma prévia das literaturas infantis. Com isso os pequenos acabarão tomando o gosto, e desejarão a cada momento conhecer novos livros com satisfação, alegria e muito entusiasmo.

Para que isso seja feito como foi dito acima, o professor pode usar uma ferramenta, há muito, usada por nossos antepassados, que a arte de contar histórias.

Desse modo, a contação de histórias é um excelente recurso, que o professor pode e deve usar para desenvolver, a partir da literatura infantil a leitura, especialmente o gosto, o prazer de pegar um livro e ler com satisfação e alegria, podendo utilizar de diversas estratégias para desenvolver junto aos alunos a leitura e a escrita. O texto literário é um instrumento que facilita essa prática, criando diversas oportunidades de diálogo, compreensão acerca do que as crianças sentem e como compreendem determinada leitura (MANGABEIRA, 2013, p.8).

No momento que se está contando histórias (contos), vários levantamentos podem ser feitos, hipóteses, e como as crianças estão expressando-se quando ouvem o que se está sendo passado. Para Bernardes (2022, p.11), as emoções delas são importantíssimas podem também ser passadas através dos desenhos, que elas acabaram fazendo quando forem tentar expressar e contar o que ouviram. Isso também pode ocorrer quando escreverem e dramatizarem. O trabalho com uma única ferramenta para esse fim não é assertivo. É necessário que seja utilizado várias formas de linguagens com as crianças na educação infantil em relação ao aprender ler e escrever. Como diz Stocker (2022, p.18) “toda criança gosta de ouvir histórias, associando a realidade à fantasia e geralmente se identificando com personagem”.

A criança precisa de algo que estimule a leitura, e que futuramente, sinta prazer com essa atividade. Para que isso vinha a ocorrer, uma mesma história pode ser apresentada e contada de inúmeras maneiras além do conto original. O reconto, desenhos e a dramatização podem ser alguns exemplos que podem levar a interação e a atenção total das crianças com a história, pois é com essas ferramentas que a sintonia com o que se está lendo acontece, e a imaginação dos pequenos acaba sendo utilizado.

Na Educação Infantil que a criança vive o imaginário, o lúdico, o faz-de-conta fica mais evidenciado. Assim, a leitura das histórias na Educação Infantil faz-se importante na formação das crianças e através delas podem informar-se acerca da vida e dos ambientes em sua volta. É preciso que mais atividades com a experiência da arte de contar histórias sejam realizadas nas escolas a fim de semear sonhos, esperanças e ensinamentos (SOUZA (2013, p.21).

Para que uma pessoa acabe desenvolvendo duas capacidades de autonomia, segundo Torquato (2020, p.8), ela precisa vivenciar e conhecer muitas coisas, mas a principal delas são as vivências. A arte acaba alimentando a poesia e com isso acarretara a utilização da imaginação. Giannetti (2005, p.5) diz que com a leitura, tudo isso acabará sendo ativado no leitor, pois ele acabará vendo as coisas com outros olhos, com um olhar crítico das coisas e isso acabara fazendo-o crescer, pois ampliara o seu leque de alternativas, facilitando no que diz respeito ao resolver problemas do dia a dia. Pois como diz Becker (2022, p.11) nutrir essência com a sabedoria.

A escola tem o privilégio de mostrar as bases da leitura para a vida de uma criança e com isso formar o indivíduo.

E nesse espaço que os estudos literários são conhecidos, de maneira abrangente do que quaisquer outros, estimulando o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição para a plena realidade do ser (BEZERRA, 2021, p.16).

Sendo assim, Belo (2016, p.10) diz que o docente precisa trazer momentos estimulantes para a formação de escritores e leitores com a interação com o lúdico e o que mais se aproxima disso é a literatura infantil.

De acordo com Freire (2022, p.5) diz que para que a pessoa aprenda a ler as palavras, ele precisa ler o mundo.

O ato de aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, ter a compreensão do seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas através de uma relação dinâmica vinculando linguagem e realidade. A aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e este autor considera que a educação é um ato essencialmente político (FREIRE, 2022, p.5).

Para Capra (2006, p.9), é preciso que educadores e educandos tenham um senso crítico ao observarem e viverem a educação. Ao alfabetizar, é preciso perceber que ela é a personificação do que se fala. A leitura torna-se fundamental para a educação infantil para que nossa sociedade desenvolva cada bons leitores que tenham a capacidade de ver nas entrelinhas e não sejam simplesmente enganados com qualquer informação ou situação falsa. Sejam críticos e tenham um olhar observador.

É também fundamental que não somente os professores tenham essa responsabilidade, mais também os pais, no seio familiar, devem proporcionar uma gama de literaturas infantis e das contações de histórias. Outras atividades que também podem ser desenvolvidas em casa com os

pais e familiares são as cantigas de roda e os trava línguas.

Na educação infantil, enfatiza-se a importância das atividades orais que permitam à criança brincar com a língua, como as cantigas, as parlendas, os trava línguas, as brincadeiras de escuta, de identificação de sons, os jogos de faz de conta, as representações teatrais e atividades mais elaboradas, que permitam a identificação de rimas, a criação de novas rimas, de mudar partes da palavra, de encontrar palavras escondidas, entre outras (DOMINGOS, 2021, p.15).

Dessa forma a construção do que chamamos de conhecimento, se concretiza com o hábito da leitura, tendo como base o contexto escola, pois é através da leitura que o aluno acabara encontrando respostas para tudo. Ao ler, as coisas acabarão tendo sentido, e assim é importante exercitar e ter esse hábito. E não sirva, como diz Nunes (2012, p.12) “apenas como uma atividade meramente de cópia ou de decodificação dos sinais gráficos, cujo processo aliena o aluno do contexto em que está inserido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante que a leitura esteja presente no desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois isso faz parte do início da sua educação escolar, sendo também muito importante ser observado, que também deve fazer parte da sua vida fora da escola. Isso só vai acontecer, se o meio social em que ela vive, também lhe proporcione várias ferramentas para isso. O ambiente escolar geralmente é o principal para a inserção da criança no mundo da leitura, e várias são as ferramentas utilizadas dentro da sala de aula, o em qualquer espaço da escola. Coisas que chamem a atenção da criança para que ela venha a ser incentivada a estar sempre lendo, como os cartazes, imagens que representem algo que lhe chame atenção, o cantinho da leitura dentro da sala de aula, espaços específicos para leitura, como a biblioteca dentro do ambiente escolar.

Se a criança é bombardeada com esses tipos de informações que acabam influenciando para a leitura, desde bem pequenas acaba desenvolvendo a imaginação, a concentração, a memória e a atenção, não somente essas, mas também pode-se dizer que ela acabará adquirindo uma vasta gama de vocabulário pois acabará descobrindo um mundo gigantesco, e com isso despertará emoções antes nunca sentidas.

Por essa razão este trabalho foi feito simplesmente para demonstrar a importância do professor e da literatura infantil para o desenvolvimento de leitores de excelência, onde no futuro se tornarão cidadãos críticos, pois, foram apresentados a essas crianças livros que chamavam sua atenção, e sem que elas percebessem, desenvolver o seu senso crítico, devido a uma aquisição de linguagens cultas, e de conhecimento de mundo.

As histórias também são essenciais para esse desenvolvimento, acabando trazendo uma prévia do que se poderá ser lido dentro da literatura infantil. Com isso a criança sente se ansiosa para fazer uso dessas ferramentas. O professor é um dos principais responsáveis que trazem a criança este novo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BECKER, Barbara. **Morte: a essência da vida: Como encontrar nas perdas o cerne de nossa existência.** Latitude, 2022.

BELO, Francisca Gilka Silva. **Literatura infantil: A importância da literatura infantil na formação do pré-leitor.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BERNARDES, Claudine. **Conto expressão: O poder terapêutico dos contos.** Literare Books, 2022.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, v. 6, 2000.

CAMARGO, Maria A.; SILVA, Mari J. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável.** Revista Espacios, v. 41, n. 09, 2020.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica.** Editora Cultrix, 2006.

CONRAD, Joseph. **Coração das trevas.** Literatura Livre–Sesc São Paulo, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** Editora Contexto, 2015.

DA CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Papyrus Editora, 2013.

DA CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Papyrus Editora, 2013.

DA SILVA, Maria Carolina. **A importância do incentivo dos pais/responsáveis na aprendizagem das crianças.** 2022.

DE BRITO, Danielle Santos. **A importância da leitura na formação social do indivíduo.** Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN, 2010.

DOMINGOS, Girlane Paula et al. **A importância da leitura na educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 669-680, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** Cortez editora, 2022.

GIANNETTI, Eduardo. **Autoengano.** Editora Companhia das Letras, 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Editora Cosac Naify, 2015.

LANDINI, José Carlos. **Do animal ao humano uma leitura psicodramática.** Editora Agora, 1998.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Autêntica, 2018.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, p. 19-42, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Artmed Editora, 2018.

LIBANIO, João Batista. **Introdução à vida intelectual.** Edicoes Loyola, 2001.

MANGABEIRA, Jeane. **Literatura infantil como recurso ao desenvolvimento geral, cultural e artístico da criança.** 2013.

NUNES, Izonete et al. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney.** Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta, v. 1, n. 2, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia.** Editora Iluminuras Ltda, 2001.

SANTOS, Glória Moreno dos. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012.

SANTOS, Lucilene Maria da Conceição et al. **A formação de leitores na escola: projeto Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil.** 2023.

SOUZA, Lídia Pinto de. **Os jogos lúdicos na educação infantil em uma escola no município de Carinhanha/BA.** 2013.

STOCKER, Claudia Terezinha. **O Incentivo à Leitura por Meio da Arte de Contar Histórias.** Editora Appris, 2022.

TORQUATO, Gaudêncio. **Cultura–Poder–Comunicação–Crise e Imagem.** Cengage Learning, 2020.

O QUE VEM ANTES DO LER E ESCREVER?

WHAT COMES BEFORE READING AND WRITING?



KATIA CRISTINA FRANCISCO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (1999); Graduação em Letras pela Faculdades Teresa Martin (1997); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo demonstrar as habilidades a serem desenvolvidas na educação infantil. Muitos pais carregam consigo uma concepção antiga da aprendizagem principalmente para crianças entre 4 e 5 anos. Muitas famílias trazem para escola uma expectativa da criança aprender a ler e escrever, de ser alfabetizada na educação infantil. Pretendemos demonstrar que existem alguns processos que precisam acontecer antes da alfabetização, correr, pular, fantasiar, brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Birra; Frustrações, Limites.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the skills to be developed in early childhood education. Many parents carry with them an old conception of learning, especially for children between the ages of 4 and 5. Many families bring to school an expectation that children will learn to read and write, that they will be literate in early childhood education. We intend to show that there are some processes that need to take place before literacy, such as running, jumping, fantasizing and playing.

KEYWORDS: Tantrums; Frustrations, Limits.

INTRODUÇÃO

É comum encontrarmos pais preocupados com a aprendizagem dos filhos. Durante muito tempo a concepção que se tinha da educação infantil era a de preparar a criança para o ensino fundamental, sendo considerada de qualidade aquelas escolas em que as crianças terminavam a educação infantil sabendo ler e escrever.

Essa concepção estava em evidência até pouco tempo atrás. Encontrávamos professores desenvolvendo apostilas com simples objetivos das crianças aprenderem a ler e escrever. Ofereciam às crianças exercícios em folhas xerocadas, exercícios prontos, que por horas passavam sem entender o sentido do que faziam.

Não somos contra a leitura e escrita, desde que seja num processo contextualizado e que anterior a esse processo a criança tenha seu direito de brincar, de socializar com outros colegas, de aprender a alimentar-se, de vestir-se e despir-se, de se sentir importante no grupo, conhecendo seu nome e dos demais colegas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o conceito de concepção de criança que fala de um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”.

Neste artigo iremos tratar de algumas ações que antecedem o processo de alfabetização e que são tão importantes como o próprio fato de ler e escrever.

INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A intencionalidade na educação infantil é algo sempre presente. A intencionalidade de que falamos se situa em meio ao entendimento sobre essa concepção e aos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, nesse caso, focando na garantia dos direitos das crianças, tanto aqueles que são socialmente estabelecidos, quanto os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC. E essa garantia deve ocorrer em todos os momentos; afinal, tudo o que acontece no espaço da Educação Infantil é tido como educativo.

Sendo assim, a intencionalidade pedagógica requer um olhar apurado para toda a rotina, desde o acolhimento, a forma como o espaço é preparado, a higiene, a alimentação, o repouso, e as brincadeiras, e funciona como um verdadeiro norte para o trabalho, já que torna harmonioso todo esse fluxo entre uma ação e outra, com a flexibilidade necessária para atender as especificidades do momento de cada criança e de cada grupo.

Vale ressaltar que, conforme a própria BNCC também reforça, em todos esses processos é

imprescindível a ação sistêmica do docente, que planeja, propõe, observa, analisa e replaneja sua prática pautada em evidências.

Quando falamos da intencionalidade do professor estamos dizendo também como ele organiza o tempo e o espaço em seu planejamento. Alguns autores separam em quatro momentos principais, sendo:

Momentos optativos são momentos em que a criança encontra, no espaço, os recursos que garantem a sua livre escolha, a formação de grupos de interesse, a circulação e os movimentos autônomos. Aqui, o professor intencionalmente disponibiliza esses materiais, organiza cantos inspirados em temas diversos, e faz modificações contínuas nos espaços para ampliar as possibilidades de diálogos, explorações e experimentações.

Momentos de atenção coletiva são aqueles em que existe o envolvimento do grupo ao discutir temas de interesse das crianças, e compartilhar pesquisas e experiências. Esses momentos envolvem ainda o registro das vivências dos pequenos. São exemplos as rodas de conversa, a investigação de temas de interesse coletivo, as assembleias em que se toma decisões em conjunto, e os períodos separados para a troca de saberes do grupo.

Momentos de atenção pessoal são os períodos em que o professor previamente organiza a higiene, repouso, alimentação, chegada e despedida. É essencial descrever e pontuar muito bem como essas dinâmicas vão se dar, considerando estrutura e materiais para progressiva independência das crianças, e inserindo os demais sujeitos que fazem parte da escola, como cozinheiros, equipe de limpeza, auxiliares de classe e as próprias famílias.

Cada uma precisa ter claro qual o seu papel no apoio, incentivo e bem-estar das crianças, que por sua vez devem ter garantidos os tempos adequados para as suas aprendizagens.

A AUTONOMIA

É importante que as crianças da educação infantil ganhem autonomia em realizar pequenas tarefas do dia a dia. A creche e a escola têm a função de ajudar os pequenos ganharem autonomia, conseguirem alimentar-se sozinhos, vestir-se e despir-se, amarrar o cadarço do tênis. Esse aprendizado ocorre na prática desses afazeres, dias a criança precisará de ajuda, outros conseguirá sozinha e assim vai ganhando autonomia para realizar outras tarefas individuais e em grupos.

A autonomia, segundo o mesmo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) é "a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro". Mais do que autocuidado - saber vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes ou calçar os sapatos, ter autonomia significa ter vontade própria e ser competente para atuar no mundo em que vive. É na creche que a criança conquista suas primeiras aprendizagens, adquire a linguagem, aprende a andar, forma o pensamento simbólico e se torna um ser sociável.

A capacidade de fazer escolhas é aprimorada na medida em que a criança amplia seus

recursos, movimenta-se melhor, se expressa com mais habilidade, tendo a oportunidade para colocar a autonomia em prática. Se o professor centralizar todas as decisões, pode impedir o desenvolvimento dos pequenos nas aprendizagens relacionadas à identidade e à autonomia.

Além das ações de cuidado, é fundamental que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possam realizar pequenas ações. Os brinquedos e objetos precisam estar à disposição dos pequenos e ao alcance deles, seja em caixas ou em prateleiras baixas, organizadas nos cantos da creche. As crianças também precisam ser convocadas para ajudar nas atividades do grupo, cada uma com sua função.

As situações de ajuda entre as crianças são momentos igualmente importantes para o desenvolvimento da autonomia. Mesmo que os pequenos ainda não consigam finalizar algumas tarefas, é importante que um colega ajude a outra a vestir-se, que ela segure a própria mamadeira, lave as mãos, ou ainda que guarde determinado objeto, por exemplo.

VÍNCULOS E AUTOESTIMA

Vínculo e autoestima estão interligados e são aspectos essenciais para trabalhar com os pequenos. Autoestima tem a ver como a criança se vê e se sente com relação aos outros. Uma criança com autoestima elevada tem uma percepção positiva de si mesma, e isso impacta em diversos aspectos da sua vida agora e no futuro.

Trabalhar com a autoestima da criança é desenvolver atividades que ela consiga fazer sozinha e com ajuda do colega, cada dificuldade que consegue superar se torna mais segura para ir para as mais difíceis e assim sucessivamente.

As crianças gostam de ser elogiadas, e cada conquista é bom para que essa criança seja reconhecida, aos poucos vai construindo uma imagem positiva de si mesmo. É por meio da autoestima que a criança construirá a própria identidade e entenderá o próprio valor, além de saber enfrentar melhor as adversidades da vida.

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tónus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p. 14).

Os vínculos são construídos a partir do momento que a criança se sente acolhida, amada, respeitada. A educação infantil é uma etapa que a criança inicia a construção de vários vínculos, com a professora, com os colegas de sua turma, com os colegas de outras turmas, com os funcionários da escola, com os pais e irmãos de seus amigos, com isso a construção de vínculos torna-se privilegiada nesta etapa. Na sociedade estreitam os vínculos com algumas pessoas, conseguimos escolher as pessoas que são mais parecidas com nosso jeito de ser e agir.

TEMPOS E ESPAÇOS PRIVILEGIADOS PARA O BRINCAR

O principal eixo norteador da educação infantil é o brincar.

O brincar é um direito da criança, e brincando ela está se desenvolvendo no campo sociológico, pois quando brinca está em contato com outras crianças, de várias idades, culturas e religiões diferentes.

No campo educacional, cada criança traz o seu conhecimento e ao se juntar trocam experiências, e o professor pode estar presente para mediar essa troca.

Já no campo psicológico, segundo Friedmann (2006), “o brincar pode ser visto como um meio para compreender melhor o funcionamento psicológico, emocional e pode ajudar a entender a personalidade dos indivíduos”.

Com o brincar as crianças desenvolvem noções de espaços temporais, a oralidade, a desenvoltura, a organização e muito mais, pois tem mentes férteis capazes de tornar o imaginário real. É por meio do brincar que ela se torna capaz de reverter o egocentrismo e aprende a partilhar e tomar iniciativas próprias, emitir opiniões, sugerir. Brincar, brincar e brincar deve ser o lema da criança.

Segundo Moreira (2008),

Viver é conviver, e na convivência não nos relacionamos apenas com a mesma faixa etária ou com os mesmos grupos sociais. Nosso dia a dia é permeado de relações múltiplas, de gênero, de grupos de interesses, de localizações geográficas de moradia. (MOREIRA, 2008, p. 88)

Moreira (2008) destaca a convivência com grupos sociais e o fato de a criança brincar com outras crianças e até mesmo com os pais em casa, faz com que percebamos o adulto que ela pensa em se tornar. Ainda entendemos a importância da aceitação do lúdico por parte do profissional da educação, pois é através de sua interação, sugerindo novos tipos de brincadeiras e aproveitando as ideias que as crianças propõem que o aprendizado acontece. Independente da faixa etária ou da etapa de aprendizagem em que se encontra o educando. O brincar direcionado e com objetivos pré-estabelecidos, ou seja, planejado, sempre será um instrumento de valia e peso na aprendizagem.

Segundo Bassedas (2004) por meio do brincar, crianças e adultos exploram uma grande diversidade de experiências em variadas situações, com diferentes objetivos, conscientes ou não. O brincar envolve as capacidades físicas, intelectuais, emocionais, imaginativas, afetivas, criativas, imitativas, entre outras, que proporcionam um excelente momento de aprendizagem, também promovem possibilidades de os professores aprenderem sobre as crianças e suas necessidades.

Cunha (1994) em uma de suas obras sobre o brincar cita várias razões pelas quais a criança tem a necessidade de brincar:

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente;

Porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades;

Porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento;

Porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo;

Porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa;

Porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite;

Porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida.

RESPEITO CONSIGO, COM O OUTRO E COM A NATUREZA

Na educação infantil é a fase em que as crianças descobrem o mundo, o belo, aprendem admirar as coisas. É nesta fase que o professor pode e deve propiciar caminhadas pelas escolas apreciando o ar, os sons dos pássaros, de alguma queda de água, de folhas de árvores diferentes. Esses elementos estão presentes na vida das pessoas, porém cabe ao adulto ensinar, comparar, despertar o olhar da criança para admiração e respeito com a natureza.

É nesta fase também que as crianças procuram saber de onde vieram os alimentos. Esse é um momento propício para o plantio de algumas hortaliças, para que a criança entenda todo o processo desde o plantio até a colheita. São muitas ações que antecedem a leitura e escrita, e que são tão importantes como o próprio processo da alfabetização.

CRIATIVIDADE, CORES, ARTE

Arte tem a ver com espontaneidade e criatividade. Arte se expressa através do visual, da música e do movimento.

A Arte é tão bem aceita entre as crianças pequenas, por tratar-se de uma atividade lúdica, prazerosa que valoriza a criatividade, que tenha sentido e que faça parte do seu contexto e não por ser imposta como disciplina. Não existe o bonito e o feio, o certo e o errado. Mobiliza sentimentos e emoções, deve fluir entre as crianças.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre

outros.

Artes visuais são: pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema. Além dessas, são consideradas ainda as artes visuais: a escultura, a instalação, a arquitetura, a novela, a web design, a moda, a decoração e o paisagismo.

Cada uma pode ser utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações de imagens, possibilitando os alunos expressarem-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. Através do manuseio de materiais, instrumentos suportes, técnicas, e suas especificidades como recursos expressivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto demonstra as possibilidades de tarefas que são possíveis desenvolver antes mesmo de nos preocuparmos com a escrita e leitura.

É certeza que a criança terá contato tanto com a leitura como escrita, mas na contextualização do seu uso social. A exemplo disso observará a professora escrever na lousa, a mãe preparar uma lista para ir ao supermercado. São muitas as possibilidades que a criança encontrará para apreciar e entender o movimento da leitura e escrita.

Desenvolver a autonomia lhe garantirá segurança e autoestima positiva. Uma criança segura e com imagem positiva de si mesmo conseguirá aprender qualquer conteúdo.

Admirar e respeitar a arte, são princípios que ela levará por toda vida.

Geralmente as crianças se lembram de momentos prazerosos na infância, aquelas brincadeiras que se envolvia, os colegas que faziam parceria, o cheiro da comida, o cuidado para com as plantas da escola.

Quando essa criança for enfrentar a próxima etapa da escolaridade que será o ensino fundamental, levará consigo essas aprendizagens, que ficarão guardadas em suas memórias anos e anos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. I, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso 15 mar. 2024.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OS OBSTÁCULOS DA INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

THE OBSTACLES TO INCLUSION AT SCHOOL



KELI ADRIANA SCABELLO GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2011); Professora de Educação Infantil - no CEI Alastair Quintas Gonçalves.

RESUMO

A inclusão é um desafio que implica em mudar a escola como um todo, incluir o tema no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, mudar a postura diante dos alunos com necessidades especiais, inserindo esse grupo nas classes comuns do ensino regular, reconhecendo que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio, integrando-as no grupo sem que haja preconceito, atendê-los de forma plena nas suas dificuldades, concretizar o direito dos alunos com necessidades específicas a frequentarem as classes comuns do ensino regular, na medida de suas necessidades. Embora qualquer pessoa esteja sujeita a adquirir uma deficiência ou ter familiares e ou amigos acometidos por ela, a sociedade ainda tem um comportamento discriminatório para com elas, todo cidadão tem direitos e deveres iguais frente à sociedade, por isso a importância da valorização das peculiaridades de cada um, e a incorporação da diversidade no âmbito escolar, sem que haja nenhum tipo de distinção.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; História da Educação especial; Abordagem histórico-cultural; Obstáculo.

ABSTRACT

Inclusion is a challenge that implies changing the school as a whole, including the issue in the school's Political Pedagogical Project, changing the attitude towards students with special needs, including this group in ordinary regular education classes, recognizing that each one learns in their own way and at their own pace, integrating them into the group without prejudice, fully attending to their difficulties, realizing the right of students with specific needs to attend ordinary regular education classes, to the extent of their needs. Although anyone is subject to acquiring a disability or having family members or friends affected by it, society still behaves in a discriminatory way towards them. Every citizen has equal rights and duties in society, which is why it is important to value the peculiarities of each person, and to incorporate diversity into the school environment, without making any kind of distinction

KEYWORDS: Inclusion; History of special education; Cultural-historical approach; Obstacle.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar como a inclusão pode ser inserida no espaço educacional, quais métodos e técnica devem ser utilizadas nas escolas comuns, para que possam se adequar a este processo, não só a escolas, mas também os professores, a família e a comunidade.

A partir de pesquisas bibliográficas nota-se que a inclusão é possível desde que o professor e a comunidade estejam totalmente preparados e abertos para que os resultados alcançados sejam positivos. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecido a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos e garantindo que os alunos portadores de necessidades especiais frequente a escola mesmo que esteja frequentando outra associação. E por fim se faz necessário a criação de estratégias para que as crianças com necessidades especiais possam se sentir integrada no seu grupo, com todas as condições de aprendizagem, apesar das diferenças.

UMA VISÃO GERAL HISTÓRICA DA INCLUSÃO

Antigamente os deficientes eram separados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de crendice. Afinal, o que era diferente era desconhecido e misterioso, e o desconhecido era fonte de medo.

Segundo Bueno (1993) a partir do século XIX, que foi o século das grandes descobertas na área da medicina, biologia e saúde, começou-se a estudar os deficientes com a finalidade de dar respostas para seus problemas. Assim, iniciou-se o que se chama de "segregação institucional", onde o deficiente era "tratado" como doente em algumas instituições, eram recebidos em asilo de

cunho religioso ou filantrópico, que para muitos era sua última moradia. Ao mesmo tempo, foram surgindo as escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que os deficientes poderiam ser produtivos quando recebessem um treinamento adequado.

Segundo este mesmo autor, essa afirmação é parcialmente correta por duas razões: em primeiro lugar, grande parte das deficiências mentais não eram detectadas, na medida em que a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária à sua determinação. Assim, somente aqueles hoje considerados como os mais graves é que deveriam ser incluídos no rol da loucura. As internações em hospícios e asilos atendiam os considerados loucos e aqueles que possuíam deficiência mental, para lá também eram levadas pessoas pobres que fossem cegas, surdas, possuidores de graves limitações físicas e outros que eram considerados elementos perturbadores da ordem vigente.

Ao findar a discussão a respeito do processo de educação das pessoas com deficiência, nos séculos XVI e XVII, pode-se afirmar que ele representou o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial, Bueno (1993).

O período subsequente é marcado pela institucionalização da educação especial, com a criação das primeiras escolas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência.

No Brasil, Segundo Mazzotta (2003), a inclusão da educação especial na política educacional vem ocorrer no final dos anos 50 e no início da década de 60 do séc. XX. A educação especial no Brasil ocorreu em dois períodos marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência. Conforme o autor, no primeiro período que foi de 1854 a 1956 tiveram iniciativas oficiais e particulares isoladas e no segundo período de 1957 á as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No primeiro período de 1854 a 1956, Mazzotta (2003), o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil mais precisamente no dia 12 de setembro de 1854 foi tomada à primeira providencia e foi concretizada por D. Pedro II através de um decreto imperial fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos meninos cegos.

Em 17 de maio de 1890, Marechal Deodoro da Fonseca, juntamente com Benjamin Constant mudam através de um decreto o nome da instituição para: Instituto Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Em 26 de setembro de 1857 D.Pedro II fundou no Rio de Janeiro o imperial instituto de surdos e mudos INES que era voltado para educação literária e ao ensino profissionalizante de surdos e mudos de 7 a 14 anos, Mazzotta (2003).

A instalação desses programas, Segundo Mazzotta (2003) abriu possibilidades de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instituição pública em 1883, entre outros temas figurava a sugestão de formação de professores para cegos e surdos. No segundo império em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia iniciou assistência aos deficientes mentais (atendimento-médico-pedagógico).

No começo do século XX (1900), surgem os trabalhos científicos sobre a educação dos portadores de deficiência, indicando o interesse da sociedade por tais problemas, até 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular para atendimentos escolar especial, mantidos pelo poder público sendo um federal e os demais estaduais, segundo o MEC / CENESP no mesmo período, três instituições especializadas atendiam deficientes mentais e a educação de outros deficientes.

No segundo período de 1957 a 1993, as iniciativas desse período são oficiais de âmbito nacional, o atendimento aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal com a criação e campanhas especificamente voltadas para esse fim.

Em 1960 Segundo Mazzotta (2003), a CADEME-Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes mentais, essa campanha tem por finalidade promover a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo da seguinte forma: cooperação técnica e financeira a todas as entidades que cuidam de crianças retardadas e outros deficientes mentais; incentivar a formação de professores e técnicos em crianças deficientes mentais; incentivar a assistência social e médica; estimular as funções educacionais destinadas à crianças retardadas; incentivar e promover estudos técnicos a respeito: congressos , palestras; manter intercambio entre instituições nacionais e estrangeiras; auxiliar a integração do deficiente mental aos meios educacionais comuns, etc.

A primeira a ser instituída foi à campanha para a Educação do Surdo Brasileiro C.E.S.B, instalada no Instituto Nacional de Surdos o INES, que tinha por finalidade promover todos os meios ao seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional, outro órgão de foi o CENESP – Centro Nacional De Educação Especial -1973 tem como função coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar , nos ensinos de 1º e 2º grau , supletivo e superior para deficiências da visão , audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e os superdotados visando a participação progressiva na comunidade; controlar programas e projetos de educação especial , com assistência técnica ou financeira do MEC , Ministério de Educação e Cultura; promover e realizar pesquisas e experimentações que visem a melhoria da educação dos excepcionais; promover treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos , na área especifica da Educação Especial.

Como decorrência destes fatores, a expansão da educação especial no Brasil não tem sido suficiente para dar conta de toda a demanda que lhe vem sendo atribuída e muitos daqueles que dela realmente necessitam permanecem sem condições de ter acesso à mesma.

No Brasil, assim como nos demais países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência vêm reproduzindo a estrutura classista presente na sociedade capitalista. Esta reprodução vem se aprofundando devido à falta de investimentos públicos em recursos humanos e materiais para a escolarização delas, o que faz com que a grande maioria dos surdos, dos cegos e daqueles com graves dificuldades físicas e ou cognitivas, fique sem possibilidade de ter acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, ao lado da rede pública, a rede privada de educação especial assume papel preponderante na medida em que foi e continua sendo responsável por ampla parcela do atendimento

oferecido, através de entidades filantrópico-assistenciais, de um lado, e, de outro, através de empresas prestadoras de serviço de alto nível técnico e elevado custo financeiro.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DECORRER DA HISTÓRIA

Segundo Mazzota 2003, O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criados. No decorrer da história, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade em certos grupos sociais com pessoas deficientes, tais atitudes foram mudando de acordo com os fatores econômicos, culturais, filosóficos e científicos.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito pregava a ideia da condição humana como indicação de perfeição física e mental. E quem não se parecia com Deus era considerado sub-humano e posto à margem da sociedade.

Nas primeiras décadas do século XX, com ao advento da industrialização que gerou muitas mudanças sociais e descobertas científicas, surgem alguns esclarecimentos sobre problemas congênitos, disfunções sensoriais e distúrbios mentais e físicos.

Após a II Guerra Mundial instala-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos. Para isso, foram elaborados documentos e pela sua importância pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seus artigos 1º e 2º.

Até então as alternativas e modalidades de atendimento ao deficiente seguiam um padrão segregativo e centralizador, pautado na discriminação e exclusão.

A partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca (1994) a qual teve como objetivo específico de discussão a atenção aos alunos com necessidades especiais reafirma-se o compromisso com a educação para todos (Declaração de Jomtien, 1990)⁵, reconhecendo-se a necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

À luz do século XXI não cabe mais discriminar ou excluir. Atitudes como estas se tornam desajustadas. Porém, é preciso lembrar que foi a partir da reflexão sobre fatos historicamente condenáveis que se percebeu a evolução de conceitos e condutas acerca das pessoas com deficiência.

A política de integração do portador de deficiência nas escolas regulares vem desde 1970 em classes especiais, onde tinham como prioridade Normalização do Indivíduo, isto é, um processo de adaptação, que o indivíduo tenha as mesmas oportunidades dos demais cidadãos, mas essa é uma política que deixa o indivíduo estagnado. Segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura), as classes especiais não deverão ser extintas, devendo os professores responsáveis, passar ao professor da classe regular seus conhecimentos em relação aos portadores de necessidades

Educacionais Especiais.

As deficiências são definidas em quatro categorias: a deficiência física, a deficiência mental, a deficiência auditiva e a deficiência visual. Além da múltipla, quando a mesma pessoa possui várias deficiências.

De acordo com Organização Mundial de Saúde, 15% (quinze por cento) da população de cada país é composta por pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência. Estima-se que no Brasil 10.000 pessoas fiquem deficientes físicas por mês. Assim, podemos estimar que, há aproximadamente 20 milhões de pessoas que são portadoras de qualquer tipo de deficiência em nosso país.

Em decorrência do aumento desses números, essa questão vem se tornando importante ponto de preocupação e discussão entre pesquisadores (médicos, psicólogos, educadores etc.); as pessoas portadoras de deficiência vêm conquistando seu espaço na sociedade, reconhecendo seus direitos e deveres como cidadão, trabalhando, estudando, praticando esportes, constituindo família. Mas dentro do imenso universo das pessoas portadoras de deficiências, quantas tem acesso a tudo isso?

A grande maioria dessas pessoas, apesar de se encontrarem nos grandes centros urbanos, não tem acesso a uma vida normal, em grande parte pela simples falta de informação que vem acompanhada pela falta de apoio e de condições econômicas, arquitetônicas, emocionais etc. Se levar em consideração que as pessoas portadoras de deficiência têm seus pais, irmãos, parentes, amigos, vizinhos, médicos etc., no mínimo, cada portador de deficiência tem em média, cinco pessoas ligadas diretamente a ele. Isso representa um universo estimado de mais de cem milhões de brasileiros envolvidos diretamente a esse universo. Ou seja, mais da metade da população brasileira.

Esse número cresce a cada dia, pois todos os dias nascem mais crianças com problemas mentais, físicos, auditivos ou visuais. O principal fator responsável por esse crescimento, são as pessoas "normais", que por força de acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, violência urbana, doenças diversas e outras fatalidades, acabam tornando-se, no decorrer de sua vida, portadores de deficiência.

Desta maneira, o conceito de "Necessidades Educacionais Especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Afirmaram-se inúmeras vezes que a educação especial na maioria dos países tem seguido padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela segregação e exclusão, a "clientela" é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada. Num segundo, há uma modificação no olhar sobre a referida "clientela", que passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem.

Em função desta modificação ocorre o que se poderia chamar de "velha integração", ou seja, os excluídos começam a ser integrado a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e as práticas correspondentes, no que lhes diz respeito, muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a "protegê-los", utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente sairiam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

Ocorre então um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Aqui poderíamos caracterizar o segundo momento do movimento pela inclusão como denominado de "nova integração", ou inclusão propriamente dita. Na maioria dos países, este momento tem se acirrado em especial a partir da década de 60, e nele se verifica uma predominância dos seguintes aspectos:

- Os avanços científicos, cuja produção e disseminação de conhecimento vem, não apenas promovendo a desmistificação de certos preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana, como também alertando para a necessidade cada vez mais urgente da união de povos em função da defesa do planeta por motivos ecológicos que hoje nos são óbvios;

- Um crescente pensar de cunho sociológico denunciando e questionando consistentemente o sentido de práticas discriminatórias e clamando por um mundo democrático;

- O avanço tecnológico, principalmente no terreno das telecomunicações, que vem aproximando ainda mais os povos e disseminando ainda mais rapidamente as informações, ao mesmo tempo em que provocando a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais instruída e, se possível, especializada, capaz de atender à competitividade que o progresso tecnológico, entre outros aspectos, impõe às sociedades contemporâneas.

Por mais paradoxais e contraditórios que possam parecer, todos esses aspectos vêm se refletindo conjuntamente nos sistemas educacionais dos mais diversos países, ainda que em alguns estes reflexos venham sendo observados mais tardiamente. O fato é que tais reflexos geram consequências inevitáveis à educação especial.

Por um lado, o mundo sonha com a igualdade de valor entre seres humanos, e como tal, com a garantia da igualdade de direitos entre eles. Por outro lado, este mesmo mundo já não mais comporta a existência da ignorância, seja porque ela gera a dependência que incapacita o desfrute de direitos, ou seja, porque ela exclui o ser humano de um ritmo de produção cada vez mais vital àquela crescente competitividade, por lhes dificultar o exercício pleno de um de seus deveres como cidadãos: o de trabalhador produtivo e, conseqüentemente, o de contribuinte. A implementação das diretrizes nacionais para a educação especial passou a ser obrigatória para Estados e municípios desde 1º de janeiro de 2002, mas, segundo especialistas, pouco foi feito até agora. Uma das determinações das diretrizes é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de o ensino regular.

Segundo a Secretaria Estadual da Educação, há 33 mil alunos com alguma necessidade especial em escolas estaduais e instituições conveniada. Cerca de 17 mil são atendidos pela secretaria nas 1.485 escolas da rede estadual: são 593 com classes especiais, 249 com classes

comuns e salas com recursos para deficientes e 643 somente com classes comuns.

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais e fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrículas nas escolas da Rede Pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá beneficiar, não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Nesse sentido, a figura do professor de educação especial é digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência da escola regular quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades daqueles alunos além de não se sentirem preparados para essa tarefa.

Dentre os valores que poderiam ser apontados para as escolas inclusivas – e, portanto, mais participativas, destaca-se o respeito às diferenças e, mais do que isso, a valorização da diversidade advinda da sala de aula.

Conforme escreve Perrenoud (1993) ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo e ter professores com condições de reconhecer, valorizar e saber tirar proveito disso, para suas práticas educativas, partindo de uma reflexão crítica e fazendo valer seu papel de intelectual crítico, é um grande passo na implementação da escola inclusiva.

OBSTÁCULOS A INCLUSÃO

Segundo Mittler, 2003 crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas pelo nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as consequências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional.

Integrar e ensinar, e não somente tolerar, entender a distinção entre os dois tipos de atitude é fundamental quando o assunto é a inclusão na rede pública de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, como os alunos com deficiência visual, auditiva, física ou mental.

Em contraste com a maioria dos textos sobre inclusão a respeito da reforma e reestruturação das escolas regulares, desejo abordar o modo como países com sistemas de escolas especiais bem estabelecidos podem desenvolver práticas mais inclusivas através da criação ou do fortalecimento dos

vínculos entre escolas especiais e tradicionais. O desafio será diferente em cada país, dependendo da tradição, da cultura, das atitudes e dos meios públicos de financiamento.

Por exemplo, em alguns países, como Inglaterra e Japão, as escolas especiais são publicamente financiadas pelo estado e administradas pelo mesmo governo local; em outros países, as escolas especiais são administradas por organizações não-governamentais, com ou sem verbas do governo.

Necessidade de políticas nacionais claras para desenvolver políticas claras, primeiramente é necessário tentar esclarecer o que significa inclusão. Embora não haja uma definição de comum acordo, existe um consenso de que a inclusão exige uma reorganização fundamental das escolas e salas de aula regulares para atender uma maior diversidade de necessidades das crianças da comunidade. Inclusão envolve mudanças em três níveis (Mittler, 2000): todas as crianças frequentando a escola local, na sala de aula regular e com o devido apoio; todas as escolas reestruturando seu programa de ensino, pedagogia, avaliação e sistemas de agrupamento para garantir acesso e sucesso a todas as crianças da comunidade; todos os professores aceitando a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças, recebendo treinamento contínuo, apoio do diretor, do corpo administrativo da escola, de seus colegas e da comunidade.

Muitos governos, inclusive o governo brasileiro, comprometeram-se fundamentalmente a promover a inclusão, em conformidade com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), mas vários dilemas e obstáculos dificultam a evolução rumo à inclusão.

Hoje, no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas.

A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementadas a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação recomenda que a escolarização de pessoas com deficiências seja realizada na rede regular de ensino e siga os passos da Declaração de Salamanca, assinada por 98 países, que prevê os direitos educacionais de todas as crianças. Qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade, e não na criança.

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- Escolas regulares, que possuam tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

As inclusões escolares, fortalecidas pela Declaração de Salamanca, no entanto, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. Isso ocorre em qualquer tipo de constituição familiar, sejam as tradicionalmente estruturadas, sejam as produções independentes e congêneres e em todas as classes sociais, com um agravante para as menos favorecidas.

O nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo se perguntam: por quê? De quem é a culpa? Como agirei daqui para frente? Como será o futuro de meu filho?

O imaginário, então, toma conta das atitudes desses pais ou responsáveis e a dinâmica familiar fica fragilizada. Imediatamente instalam-se a insegurança, o complexo de culpa, o medo do futuro, a rejeição e a revolta, uma vez que esses pais percebem que, a partir da deficiência instalada, terão um longo e tortuoso caminho de combate à discriminação e ao isolamento.

O quadro fica mais sério, tendo em vista que a tendência dos profissionais da saúde é sempre ressaltar, no diagnóstico, os aspectos limitantes da deficiência, pois invariavelmente são eles que primeiro são chamados para dar o diagnóstico conclusivo. Os médicos raramente esclarecem ou informam, aos familiares de portadores de deficiência, as possibilidades de desenvolvimento, as formas de superação das dificuldades, os locais de orientação familiar, os recursos de estimulação precoce, os centros de educação e de terapia.

A esses familiares pede-se que aceite uma realidade que não desejam e que não é prevista, uma realidade em que os meios sociais e a mídia pouco abordam e, quando o fazem, é de maneira superficial, às vezes preconceituosa e sem apresentar os caminhos para a inclusão social.

Os pais ou responsáveis por portadores de deficiência, por sua vez, também se tornam pessoas com necessidades especiais: eles precisam de orientação e principalmente do acesso a grupos de apoio. Na verdade, são eles que intermediarão a integração ou inclusão de seus filhos junto à comunidade.

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando 60 diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade delas.

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

Essa situação se intensifica junto aos mais carentes, pois a falta de recursos econômicos diminui as chances de um atendimento de qualidade. Tem-se aí um agravante: o potencial e as habilidades dessas pessoas são pouco valorizados nas suas comunidades de origem, que, obviamente, possuem pouco esclarecimento a respeito das deficiências. Onde estão as causas da exclusão dessas pessoas no Brasil?

No plano de governo, o que se vê são programas, propostas, projetos, leis e decretos com lindas e sonoras siglas, que ficam, na maioria das vezes, só no papel. Programas similares e simultâneos são lançados em duas ou três pastas, sem que haja integração de objetivos e metas entre eles. Muitas vezes acontecem ações paralelas entre o governo e a iniciativa privada, que ficam desintegradas, superpostas, sem consistência e dirigidas a pequenos grupos, gastando verbas sem mudar o quadro de exclusão existente.

Essas ações não são permanentes, pois a cada mudança de governo são interrompidas, esvaziadas, perdendo a continuidade e a abrangência, sendo que outras aparecem em seus lugares para "fixar" a plataforma de quem está no poder.

Nos estados e municípios, não existe uma política efetiva de inclusão que viabilize plano integrado de urbanização, de acessibilidade, de saúde, educação, esporte, cultura, com metas e ações convergindo para a obtenção de um mesmo objetivo: resguardar o direito dos portadores de deficiência.

As dificuldades são imensas para sensibilizar executivos de empresas privadas, técnicos de órgãos públicos e educadores sobre essa questão. Um sentimento de omissão aparece, consciente ou inconscientemente, em técnicos, executivos e burocratas, quando necessitam decidir sobre o atendimento às necessidades dos portadores de deficiência.

Por outro lado, a ideia de modelos únicos para todos, preestabelecidos, tem excluído pessoas com necessidades especiais dos recursos da sociedade, como comprovam as barreiras arquitetônicas,

sociais e educacionais. No plano dos atendimentos específicos, a realidade é a seguinte:

- Saúde: os locais de atendimentos na área de saúde são pequenos, superlotados e sem infraestrutura. As políticas de prevenção, às vezes, ficam restritas a algumas campanhas de vacinação e os programas de diagnóstico precoce são insuficientes. Os testes com aparelhos de última geração são destinados a poucos; as de terapias e fisioterapias oferecem poucas vagas em relação à demanda; a obtenção de próteses e órteses são difíceis e as filas de espera são enormes para quem não tem poder aquisitivo;

- Área social: os programas para as pessoas com alguma deficiência são, em geral, os que possuem as menores verbas, não existe trabalho efetivo junto às comunidades mais carentes e os grupos de orientação e atendimento estão sempre superlotados;

- Mercado de trabalho: poucos são os empregadores que se dispõem a absorver esse segmento. O portador de deficiência é o último a ser contratado e o primeiro a ser demitido, sendo que sua faixa salarial é, em média, menor que a de seus colegas de profissão;

- Nas áreas de lazer, esportes, cultura e transportes não existem projetos abrangentes que atendam a todos os tipos de deficiência e, nas áreas de comércio, indústria e serviços, a acessibilidade inexistente ou é inconsistente;

- Na educação também não é diferente, pois só as grandes cidades possuem algum tipo de atendimento. A realidade tem mostrado que os ciclos do ensino fundamental, com sua passagem automática de ano, e a falta de formação de professores, de recursos técnico-pedagógicos, de estímulo suplementar, de acompanhamento de equipe multidisciplinar fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais de salas e de professores de apoio deixam a questão da inclusão escolar sem estrutura eficiente, bonita apenas na teoria.

Portanto cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuro levantar neste trabalho. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre o sentido de que inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer. Uma das maiores barreiras à inclusão é nossa preguiça, nossa falta de compromisso e coerência, ou nossa falta de desafios Mantoan, 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos.

Com isto, o que esta nova concepção, extremamente abrangente, de "Necessidades Educacionais Especiais" provoca, é uma aproximação destes dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, "Necessidades Educacionais Especiais". E, se assim o é, então não há por que haver dois sistemas paralelos de ensino, mas sim uns sistemas únicos, que seja capaz de prover educação para todos os seus alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. Portanto, não se trata nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos

Assim se faz necessário atentar para o fato do portador de necessidades especiais estar incluso não o transforma em "normal" no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas, pelo contrário, ele continua com suas limitações que deverão ser respeitadas e atendidas. Neste momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas.

Qualquer política de inclusão precisa estar firmemente embasada na suposição inicial de que todas as crianças devem ser educadas em escolas regulares. Primeiramente, deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade, e não na criança. O objetivo da avaliação, portanto, é ir além da identificação das dificuldades de uma criança individual. O processo deve também incluir a avaliação dos obstáculos à inclusão no ambiente em geral e na escola local em particular, seguida de um consenso sobre um plano de ação para lidar com esses obstáculos dentro de um determinado cronograma

A fórmula não está pronta, visto que o conhecimento é uma construção inacabada, busca-se um caminho e, com certeza, nesta busca, haverá erros e acertos. O mais importante é que todos devem se conscientizar de que cada ser humano é diferente seja ele portador de necessidade especial ou não. A inclusão é um motivo que implica no aprimoramento da formação dos professores para realizar propostas ensino inclusivo e, também, um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceito, discriminação, barreiras entre seres, povos e cultura.

Assim, poderemos vislumbrar um futuro diferente para pessoas com e sem deficiência na escola. É claro que essas colocações podem parecer utopias, mas é preciso sonhar para que esse sonho se idealize mesmo que não por completo, já que o pouco pode ser muito para quem está apenas começando a caminhar por uma longa estrada.

REFERÊNCIAS

BUENO, Silveira J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.



DA ESCUTA AO PALADAR

FROM LISTENING TO TASTE



KHADIJA ALVES IZIDORO

Graduação em História pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2011); Professor de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

No centro de educação infantil, a escuta ao paladar dos bebês é uma prática fundamental para compreender suas preferências alimentares e promover uma alimentação saudável desde os primeiros meses de vida. Através da observação atenta dos sinais que os bebês emitem durante as refeições, os profissionais são capazes de identificar quais alimentos são mais aceitos e quais podem ser rejeitados, permitindo ajustes na dieta conforme necessário. Essa observação minuciosa dos sinais durante as refeições também permite aos educadores identificarem possíveis alergias alimentares ou intolerâncias, garantindo a segurança e o bem-estar dos bebês. Além disso, a escuta ao paladar dos bebês não se restringe apenas ao momento das refeições. Os profissionais também estão atentos aos sinais de fome ou saciedade ao longo do dia, oferecendo lanches saudáveis entre as refeições principais, sempre respeitando as necessidades individuais de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação; Escuta; Bebês.

ABSTRACT

In the early childhood education center, listening to babies' taste buds is a fundamental practice for

understanding their food preferences and promoting healthy eating from the first months of life. By carefully observing the signals that babies emit during mealtimes, professionals are able to identify which foods are most acceptable and which can be rejected, allowing adjustments to be made to the diet as necessary. This close observation of signals during mealtimes also allows educators to identify possible food allergies or intolerances, ensuring the safety and well-being of babies. What's more, listening to babies' taste buds isn't just restricted to mealtimes. The professionals are also attentive to signs of hunger or satiety throughout the day, offering healthy snacks between the main meals, always respecting each child's individual needs.

KEYWORDS: Feeding; Listening; Babies.

INTRODUÇÃO

Durante as refeições, os educadores observam atentamente as expressões faciais dos bebês, a forma como movem a boca, a língua e a maneira como engolem os alimentos. Essa observação cuidadosa permite que os profissionais identifiquem se o bebê está gostando ou não da comida oferecida.

Além disso, a escuta ao paladar dos bebês também envolve o respeito aos seus ritmos e preferências individuais. Nem todos os bebês gostam dos mesmos alimentos, e é importante oferecer uma variedade de opções saudáveis para que eles possam explorar diferentes sabores e texturas.

A introdução de novos alimentos é feita de forma gradual, respeitando o tempo de adaptação de cada bebê e oferecendo sempre opções saudáveis e nutritivas. Os educadores também buscam criar um ambiente acolhedor e tranquilo durante as refeições, evitando distrações que possam interferir na alimentação dos bebês.

Além disso, a escuta ao paladar dos bebês também envolve o estímulo à autonomia e independência na hora de comer. Os educadores incentivam os bebês a explorarem os alimentos com as próprias mãos, desenvolvendo suas habilidades motoras e sensoriais.

Por fim, a escuta ao paladar dos bebês é uma prática contínua e em constante evolução, que exige sensibilidade, observação e dedicação por parte dos profissionais. Ao promover uma alimentação saudável e prazerosa desde cedo, o centro de educação infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que cresçam com hábitos alimentares positivos e saudáveis.

DESENVOLVIMENTO

Essa abordagem permite que os bebês sintam-se mais confortáveis e confiantes durante as refeições, além de desenvolverem uma relação mais positiva com os alimentos. Ao explorarem os alimentos com as próprias mãos, os bebês têm a oportunidade de conhecer melhor suas texturas, cores e sabores, tornando o momento da refeição mais estimulante e prazeroso.

Os educadores também incentivam os bebês a participarem ativamente do processo de alimentação, permitindo que escolham os alimentos que desejam comer e a quantidade que desejam consumir, sempre respeitando suas necessidades individuais.

Essa abordagem permite que os bebês desenvolvam autonomia e independência em relação à alimentação, aprendendo a reconhecer suas próprias necessidades de fome e saciedade desde cedo.

Ao permitir que os bebês participem ativamente do processo de alimentação, os educadores estão promovendo não apenas o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais importantes.

Além disso, ao respeitar as escolhas alimentares dos bebês, os educadores estão incentivando o desenvolvimento de uma relação positiva com a comida, promovendo uma alimentação mais prazerosa e menos estressante para as crianças.

Dessa forma, ao promover uma abordagem respeitosa e sensível às necessidades individuais dos bebês durante o processo de alimentação, os educadores estão contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que recebam uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida e desenvolvam hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-las ao longo de toda a sua vida.

Além disso, a escuta ao paladar dos bebês também envolve o estímulo à experimentação de novos alimentos. Os educadores apresentam aos bebês uma grande variedade de alimentos saudáveis e nutritivos, incentivando-os a experimentar sabores diferentes e expandir seu repertório alimentar.

Durante as refeições, os educadores criam um ambiente tranquilo e acolhedor, livre de distrações, para que os bebês possam se concentrar totalmente na experiência de comer. Isso ajuda a evitar comportamentos alimentares compulsivos e contribui para uma alimentação mais consciente e equilibrada.

Os educadores também estão atentos aos sinais de desconforto ou recusa alimentar por parte dos bebês, buscando identificar as possíveis causas e encontrar soluções adequadas. Eles trabalham em parceria com os pais para entender melhor as preferências alimentares de cada bebê e garantir que recebam uma dieta equilibrada e adequada às suas necessidades.

Além disso, a escuta ao paladar dos bebês também envolve o estímulo ao convívio social durante as refeições. Os educadores incentivam os bebês a compartilharem a comida, a conversarem entre si e a experimentarem novos alimentos juntos, criando um ambiente de convívio saudável e positivo.

Por fim, a escuta ao paladar dos bebês é uma prática fundamental para promover uma alimentação saudável e equilibrada desde os primeiros meses de vida. Ao estimular a autonomia, a independência e a experimentação, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês, garantindo que cresçam com hábitos alimentares positivos e saudáveis que irão acompanhá-los ao longo da vida.

Os educadores também estão atentos aos sinais de saciedade dos bebês, evitando forçá-los a comer quando não estão com fome. Isso ajuda a desenvolver uma relação saudável com a comida desde cedo, promovendo hábitos alimentares positivos ao longo da vida.

Além disso, a escuta ao paladar dos bebês também envolve a comunicação constante com os pais, compartilhando informações sobre as preferências alimentares de seus filhos e buscando orientações sobre a introdução de novos alimentos.

Foi realizado um projeto no CEI, no qual se vivenciou a experiência do paladar dos bebês e crianças de forma maravilhosa.

Desenvolvimento do Projeto:

- Pesquisa Qualitativa e Quantitativa com as famílias e comunidade escolar.
- Apresentação e Rodas de Cantigas de Músicas estrangeiras.
- Pesquisa sobre os alimentos mais consumidos em cada cultura.

Compramos Milho Mais Pelado, Batata Preta, Batata Papa-Lisa alimentos consumidos na Bolívia.

Fubá consumido no Congo

Milho amarelo e farinha de mandioca consumimos no Brasil.

- Trabalho de reconhecimento dos alimentos consumidos nas refeições do CEI.
- Batata Papa Lisa (Bolívia) igual Batata Rosa (Brasil) e a Batata Preta (Bolívia); No primeiro momento na área externa no bosque montamos um espaço temático da Bolívia onde os bebês puderam degustar esses diversos tipos de batatas. E no segundo momento houve a degustação do Milho Amarelo (Brasil) e Milho Mais Pelado (Bolívia).

No terceiro momento trabalhamos as experimentações do Fubá e da Farinha de Mandioca que são consumidos no Brasil e no Congo. Para esse momento arrumamos o espaço na sala de referência.

- Trabalho com a terra e elementos naturais.
- Leitura sobre a alimentação cultural brasileira e países estrangeiros.
- Dia da Família (fizemos um vídeo de apresentação para os pais sobre o trabalho desenvolvido)

Esse projeto nos trouxe um ambiente de convívio saudável e positivo durante as refeições não só estimula a escuta ao paladar dos bebês, como também promove o desenvolvimento de habilidades sociais importantes desde os primeiros meses de vida.

Pois com o projeto, ao compartilhar a comida e conversar entre si durante as refeições, os bebês aprendem a interagir, a observar e a imitar o comportamento dos outros, desenvolvendo assim habilidades sociais essenciais desde muito cedo.

Essa interação social durante as refeições também ajuda os bebês a desenvolverem habilidades de comunicação, aprendendo a expressar suas necessidades, desejos e emoções de forma adequada.

Além disso, ao compartilharem as refeições em grupo, os bebês aprendem a esperar sua vez, a respeitar o espaço e as necessidades dos outros, e a colaborar com os colegas, desenvolvendo assim habilidades de convivência e cooperação.

Essa interação social durante as refeições também pode ajudar a reduzir comportamentos alimentares problemáticos, como a recusa alimentar ou a seletividade alimentar, tornando o momento da refeição mais agradável e menos estressante para os bebês.

Com o projeto, nota-se que ao mesmo tempo, o ambiente de convívio saudável e positivo durante as refeições também pode contribuir para o desenvolvimento emocional dos bebês, proporcionando-lhes uma sensação de segurança, conforto e pertencimento.

Dessa forma, ao promover um ambiente de convívio saudável e positivo durante as refeições, os educadores estão não apenas estimulando a escuta ao paladar dos bebês, mas também promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas importantes desde os primeiros meses de vida.

Em resumo, o momento da refeição não é apenas uma oportunidade para alimentar os bebês, mas também uma oportunidade para promover o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes um ambiente de convívio saudável e positivo onde possam explorar, experimentar e interagir de forma segura e acolhedora.

Ao compartilhar a comida e conversar entre si durante as refeições, os bebês aprendem a interagir, a observar e a imitar o comportamento dos outros, desenvolvendo habilidades de comunicação e socialização.

Essa interação durante as refeições também proporciona aos bebês a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação e socialização desde muito cedo.

Ao compartilhar a comida e conversar entre si, os bebês aprendem a se comunicar de forma verbal e não verbal, utilizando gestos, expressões faciais e sons para expressar suas necessidades, desejos e emoções.

Além disso, ao observarem e imitarem o comportamento dos outros durante as refeições, os bebês aprendem a interagir de forma mais eficaz, desenvolvendo habilidades de imitação, empatia e compreensão social.

Essa interação social durante as refeições também pode ajudar os bebês a desenvolverem habilidades de resolução de problemas e conflitos, aprendendo a negociar, compartilhar e colaborar com os colegas.

Ao mesmo tempo, o ambiente de convívio durante as refeições também pode proporcionar aos bebês uma sensação de segurança, conforto e pertencimento, ajudando-os a se sentir mais confiantes e autoconfiantes em relação às suas habilidades sociais.

Por isso, é importante que os educadores incentivem os bebês a compartilharem a comida, a conversarem entre si e a interagirem de forma positiva durante as refeições, criando um ambiente de convívio saudável e estimulante.

Dessa forma, ao compartilhar a comida e conversar entre si durante as refeições, os bebês não apenas desenvolvem habilidades de comunicação e socialização, mas também aprendem a interagir de forma mais eficaz, colaborativa e empática, o que irá beneficiá-los ao longo de toda a sua vida.

Além disso, a experiência de experimentar novos alimentos em grupo pode tornar o momento da refeição mais agradável e menos estressante para os bebês. Quando veem os outros bebês provando e gostando de novos alimentos, eles se sentem mais encorajados a fazer o mesmo, criando assim uma atmosfera de estímulo mútuo.

Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, ao proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, onde os bebês se sintam à vontade para explorar, experimentar e interagir durante as refeições.

Além disso, os educadores também podem aproveitar o momento da refeição para ensinar aos bebês sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, apresentando-lhes uma variedade de alimentos nutritivos e explicando seus benefícios para a saúde.

Ao criar um ambiente de convívio saudável e positivo durante as refeições, os educadores contribuem não apenas para o desenvolvimento da escuta ao paladar dos bebês, mas também para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo como um todo.

É importante ressaltar que a escuta ao paladar dos bebês e o estímulo ao convívio social durante as refeições devem ser parte de uma abordagem mais ampla e integrada de cuidados na primeira infância, que leve em consideração as necessidades individuais de cada criança e promova o seu desenvolvimento de forma holística.

Dessa forma, ao criar um ambiente de convívio saudável e positivo durante as refeições, os educadores estão contribuindo para o desenvolvimento integral dos bebês, preparando-os para uma vida adulta saudável, feliz e bem-sucedida.

Em resumo, a escuta ao paladar dos bebês e o estímulo ao convívio social durante as refeições são aspectos essenciais do cuidado na primeira infância, que contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês, promovendo não apenas uma alimentação saudável, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas importantes para a sua vida futura.

Dessa forma, os educadores devem estar atentos às preferências alimentares de cada criança, respeitando suas escolhas e oferecendo alternativas saudáveis que atendam às suas necessidades individuais.

Além disso, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com possíveis restrições alimentares, como alergias ou intolerâncias alimentares, garantindo que todas as crianças recebam uma alimentação adequada e segura.

Para isso, é importante que o centro de educação infantil conte com o suporte de profissionais qualificados, como nutricionistas, que possam orientar e auxiliar os educadores no planejamento e preparo das refeições, garantindo que sejam nutritivas, balanceadas e adequadas às necessidades de cada criança.

Além disso, os educadores também podem aproveitar o momento da refeição para ensinar às crianças sobre a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, explicando de forma lúdica e acessível os benefícios de cada alimento e incentivando hábitos alimentares saudáveis desde cedo.

Ao promover uma abordagem respeitosa e sensível às necessidades individuais das crianças, o centro de educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento de uma relação saudável e positiva com a comida, promovendo hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-las ao longo de toda a sua vida.

Em resumo, a escuta atenta ao paladar dos bebês deve ser acompanhada de uma abordagem respeitosa e sensível às suas necessidades individuais, levando em consideração as preferências e restrições alimentares de cada criança, para garantir que recebam uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida e desenvolvam hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-las ao longo de toda a sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover uma escuta atenta ao paladar dos bebês, o centro de educação infantil contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, garantindo que recebam uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida. Essa prática também ajuda a criar uma relação positiva com a comida, promovendo hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-los ao longo da vida.

Além disso, ao promover uma escuta atenta ao paladar dos bebês, o centro de educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento de uma relação positiva com a comida desde os primeiros meses de vida.

Ao experimentarem uma variedade de alimentos de forma gradual e respeitosa, os bebês aprendem a apreciar diferentes sabores, texturas e aromas, desenvolvendo assim uma relação mais saudável e prazerosa com a comida. Essa experiência de experimentar uma variedade de alimentos de forma gradual e respeitosa é fundamental para o desenvolvimento do paladar dos bebês.

Ao serem expostos a diferentes sabores, texturas e aromas desde cedo, os bebês têm a oportunidade de ampliar seu repertório alimentar e desenvolver uma relação mais saudável e prazerosa com a comida.

Além disso, ao experimentarem uma variedade de alimentos, os bebês também têm a chance de descobrir suas preferências alimentares e desenvolver um paladar mais diversificado e sofisticado.

Essa diversificação do paladar desde cedo pode ajudar a prevenir problemas alimentares no futuro, como a seletividade alimentar, tornando as crianças mais receptivas a experimentar novos alimentos e a adotar uma alimentação mais variada e nutritiva.

Por isso, é importante que os educadores incentivem os bebês a experimentarem uma variedade de alimentos durante as refeições, oferecendo opções saudáveis e equilibradas e respeitando suas preferências individuais.

Dessa forma, ao experimentarem uma variedade de alimentos de forma gradual e respeitosa, os bebês desenvolvem não apenas um paladar mais diversificado e sofisticado, mas também uma relação mais saudável e prazerosa com a comida, que irá beneficiá-los ao longo de toda a sua vida.

Essa prática ajuda a prevenir problemas alimentares no futuro, como a seletividade alimentar e os distúrbios alimentares, promovendo hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-los ao longo da vida.

Além disso, ao promover uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida, o centro de educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, garantindo que recebam os nutrientes necessários para um crescimento saudável e para o desenvolvimento de todas as suas habilidades.

Ao mesmo tempo, ao oferecer uma alimentação diversificada e nutritiva, o centro de educação infantil está contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis que irão beneficiar as crianças ao longo de toda a sua vida.

É importante ressaltar que a escuta atenta ao paladar dos bebês deve ser acompanhada de uma abordagem respeitosa e sensível às suas necessidades individuais, levando em consideração as preferências e restrições alimentares de cada criança.

Dessa forma, ao promover uma escuta atenta ao paladar dos bebês, o centro de educação infantil está não apenas garantindo que recebam uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida, mas também contribuindo para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis que irão acompanhá-los ao longo de toda a sua vida.

Em resumo, a escuta atenta ao paladar dos bebês é uma prática essencial para garantir que recebam uma alimentação adequada e equilibrada desde os primeiros meses de vida, promovendo não apenas o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, mas também o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis que irão beneficiá-los ao longo de toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

RINALDI, Carla. **Diálogos Com Reggio Emilia. Escutar, investigar e aprender.** Tradução. Vania Cury. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; **Por que ouvir as crianças? algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In. V CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Editora Cortez, Monte Alegre, SP, 2008. p. 44.

O CONTAR HISTÓRIAS COMO UMA ARTE NA EDUCAÇÃO

STORYTELLING AS AN ART IN EDUCATION



LUANA JOSAFÁ DE CAMARGO MAKIYAMA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental Emef Prof. João de Lima Paiva.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “O contar histórias como uma arte na educação infantil” e tem por objetivo geral analisar no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. Assim, este estudo utilizou procedimentos bibliográficos e teve como embasamento diferentes concepções e teóricos que abordam sobre o assunto. Este trabalho aborda sobre o contar histórias na educação infantil, frisando a importância das histórias na vida das crianças, relatando sobre a escolha das obras literárias a ser apresentada as crianças. Discorre também sobre a importância da utilização de técnicas na contação de histórias. Dessa forma, finalizando este estudo pudemos perceber que o objetivo proposto foi alcançado conforme planejado.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Contação de histórias; Educação infantil.

ABSTRACT

The theme of this work is "Storytelling as an art in early childhood education" and its general objective is to analyze what storytelling contributes to children's development. Thus, this study used bibliographic procedures and was based on different conceptions and theorists who deal with the

subject. This work deals with storytelling in early childhood education, emphasizing the importance of stories in children's lives, and reporting on the choice of literary works to be presented to children. It also discusses the importance of using storytelling techniques. Thus, at the end of this study, we can see that the proposed objective was achieved as planned.

KEYWORDS: Art; Storytelling; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho que tem como tema A arte de contar histórias, foi escolhido para estudo devido ao interesse e necessidade de contribuir para minha formação acadêmica e para aperfeiçoar a prática pedagógica com crianças do ensino básico da educação infantil até aos 1º anos do ensino fundamental, onde deve-se privilegiar os momentos de contação de histórias como forma lúdica, de entretenimento e que proporciona o desenvolvimento de vários aspectos na vida das crianças. E que este trabalho venha a contribuir para o aperfeiçoamento da prática de muitos professores que trabalham na educação da infância e nos anos iniciais do ensino fundamental I.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho buscou-se dar respostas ao problema apresentado: qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças, de forma a atingir todos os objetivos propostos.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral este estudo analisou no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. E teve os seguintes objetivos específicos: Verificar as concepções teóricas sobre a importância do contar histórias na educação infantil; averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças; descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias para as crianças; averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias.

Esta pesquisa se caracteriza com bibliográfica, e foi elaborada a partir de material publicado, como livros, artigos de periódicos, e material disponível na internet.

Este trabalho foi dividido em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo relatou sobre a importância do contar histórias na educação infantil, o segundo capítulo debateu sobre a escolha das obras literárias a ser apresentada as crianças e o terceiro e último capítulo descreveu a importância da utilização de técnicas na contação de histórias. Ao finalizar o desenvolvimento dos capítulos pude verificar que meu problema de pesquisa foi resolvido e que os objetivos foram atingidos de forma satisfatória.

Portanto, os estudos realizados no decorrer deste trabalho contribuíram de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática pedagógica na educação infantil, onde pude ampliar meus conhecimentos sobre esse valioso recurso a ser utilizado em sala de aula. Que esses conhecimentos possam contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático de outros professores que trabalham com crianças pequenas.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática de contar histórias surgiu da necessidade de o ser humano transmitir fatos de suas experiências cotidianas aos outros, o que ocorria de geração a geração e nessa época não havia literatura destinada às crianças, somente no século XVII surgiu a preocupação com a literatura infantil. Agora, no mundo em que vivemos onde é preciso preparar as crianças integralmente para as constantes mudanças e avanços que vem ocorrendo em todos os setores da sociedade, precisamos regatar a prática de leitura e de contar histórias para as crianças confiadas a nós na creche, pois essa prática já se apresenta de forma escassa nos lares das crianças. E sabemos a quão valiosa são as histórias na vida das crianças desde a tenra idade.

Ao contar histórias estamos exercitando a comunicação, ou seja, a expressão oral do que estamos lendo, pensando, expressando nossas emoções e sentimentos e através da história as crianças entram num mundo imaginário e de fantasia com fontes maravilhosas de experiências, amplia seus horizontes conhecendo melhora mundo ao seu redor. Contar uma história é deixar fluir os sentimentos e emoções transportando as crianças para aquele mundo imaginário onde se projeta os personagens fazendo-os se sentir parte da história.

Assim, “para contar histórias, deve-se envolver as crianças no mundo mágico do faz-de-conta [...]” (ZILBERMAN, 1989, p.21). Através do faz-de-conta as crianças se apropriam da realidade apreendendo representações de papéis próprios da realidade o que leva as crianças a avançarem no sentido de compreender o funcionamento de nossa cultura.

As histórias podem ser lidas ou contadas, cada uma delas tem o seu objetivo, porém todas despertam a alegria e o encantamento. Cada história tem sua finalidade, seja lida, contada ou inventada, porém, é preciso que o professor saiba que histórias escolher, considerando a faixa etária das crianças, qual a melhor forma de transmitir, que técnicas utilizar, outro ponto importante a ser considerado é o tempo de duração desta história, pois sabemos que quanto menor forem às crianças as histórias devem ser mais curtas e de forma atrativa, pois se dispersam com muita facilidade.

É muito importante a leitura na infância, pois é nessa fase da vida que se adquire o gosto pela leitura, dessa maneira devemos explorar com as crianças histórias, contos e fábulas promovendo o encanto, a fantasia, o prazer e o lazer. Outra estratégia é dispor diversos livros infantis as crianças para que manipulem, toquem, experimentem, proporcionando o contato com diversas histórias, porque a história seja ela lida ou contada são bastante úteis para trabalhar vários aspectos internos da criança. Na creche as histórias devem ser parte constante no cotidiano da sala de aula, dado o valor de desenvolvimento que ela possui.

O contar histórias na educação infantil não deve ser considerado só um momento para preencher o restante do tempo, ao contrário, deve ser parte do currículo e do planejamento do professor como atividade que além de despertar o prazer e a imaginação, proporciona o desenvolvimento da personalidade e do cognitivo das crianças.

Ler histórias para as crianças é uma prática que deve ser constante na prática do professor de educação infantil devido ao seu potencial gerador de desenvolvimento das crianças. Assim, “o

ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto” (Abramovich, 1995, p. 23).

Dessa forma, já podemos perceber o poder de fruição que as histórias possuem, além de incentivar a leitura de mundo das crianças. A história serve como meio de ajudar a resolver conflitos interiores, a história se apresenta como forte instrumento pedagógico. Daí a importância de o professor de educação infantil planejar diariamente momentos para a contação de histórias, na sala e em outros ambientes aconchegantes, deixando-os à vontade para ouvir e se aventurar no mundo da fantasia. É preciso que se crie um clima de envolvimento e encanto deixando a imaginação da criança ir além “... construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas outras coisas mais...” (ABRAMOVICH, 1997:20).

Ao contar histórias para as crianças elas “mergulham” na história por meio da imaginação passando a criar na mente a representação dos personagens, do cenário, de tudo que perpassa na história contada. Quando se planeja a história aos pequenos é de fundamental importância pensar nos recursos a serem utilizados, se utilizará imagens, fantoches, dramatização preparando a história de forma a prender a atenção das crianças criando um clima de suspense e emoção. Para Bettelheim (1996):

[...] para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (p.13).

Portanto, o professor como mediador da aprendizagem deve proporcionar a criança através da história, o despertar da curiosidade, da imaginação, o desenvolvimento do intelecto, das emoções, retratando em sua vida real. A faixa etária de zero a três anos de idade se beneficia melhor da contação de histórias do que da leitura, pois pela contação o professor já sabendo a história cria um clima de envolvimento com sons, gestos e imagens prendendo a atenção dos pequenos, o que pela leitura somente não acontece, pois eles se dispersam com maior facilidade por ainda não terem essa capacidade de concentração sem atrativo.

A leitura e a contação de histórias na educação infantil, além de outros aspectos proporciona o desenvolvimento da linguagem da criança e o gosto pela leitura, além de ampliar seu vocabulário, pois ao ouvir a leitura a criança se apropria da linguagem, tendo a tendência de reproduzir a leitura do adulto a outros. Desde a creche é importante o contato da criança com a literatura. Para Abramovich (1991, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH 1991, p. 16).

Os professores nos mais diversos contextos escolares precisam resgatar o hábito de leitura e contação de histórias para as crianças, valorizando a literatura infantil, pois muitas de nossas crianças não têm contato com livros em suas casas, assim somos responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças em seus mais variados aspectos, e assim fazendo de forma lúdica e prazerosa,

promovendo o lazer e o prazer enquanto aprendem.

Antes de iniciar uma história é interessante que o contador apresente o livro as crianças, mostre sua capa, seu título, as imagens da capa, ou seja, faça uma exploração visual externa do livro, lembrando da importância de zelar e cuidar do livro como fonte de entretenimento e conhecimento e que poderá levar conhecimento e prazer a outras crianças, se bem cuidado. De acordo com Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.”

O contar histórias é uma arte, que deve ser pensada e planejada, pois desde pequenas as crianças se desenvolvem, enquanto se divertem e se encantam com as histórias. As crianças na faixa etária de 0 a 3 anos se interessam mais por histórias simples de enredo atraente, onde envolve, animais, brinquedos, objetos e com boas ilustrações, pois nessa fase passam a conhecer as coisas pelo olhar e o tocar, levando a boca, daí a importância de saber que tipo de livro levar para as crianças menores. Os livros mais indicados para essa idade são os de plástico, de pano, de papelão, onde elas possam manipular de suas mais diversas formas.

Portanto, podemos dizer que a atividade com livros é sempre um prazer para as crianças e fonte de conhecimento e de desenvolvimento, porém temos que saber planejar e lidar com essas situações, pois, estes momentos não devem ser de caráter exigente e obrigatório, e sim dar liberdade de expressão as crianças de forma a sanar dúvidas e anseios, resolver conflitos e proporcionar o bem estar, o lazer e o prazer, tendo intrínseco nessas interações os nossos objetivos pedagógicos enquanto professores.

A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

O professor de educação infantil como conhecedor das características e especificidades das crianças dessa faixa etária, sabe e conhece os gostos, interesses e curiosidades das crianças. E esse fato é relevante para a escolha das obras literárias a serem apresentadas as crianças, pois para esse trabalho se exige muita atenção e cuidado levando-se em conta vários critérios a serem analisados. De acordo com Coelho (1998) a escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo.

Antes de levar uma história para as crianças é necessário antecipadamente estudar a história e planejar as ações a serem realizadas com esta história. Estas ações devem ser condizentes com o texto apresentado. Para Coelho (1999, p.21) “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. E assim, antes mesmo de estudar uma história e planejar as ações é preciso refletir sobre que história apresentar, tenho objetivos com essa história? Quais? E depois de feito isso, aí sim podemos começar a pensar nas técnicas de contação e estratégias.

O primeiro passo rumo à escolha de uma história é observar a idade, qual a faixa etária dessas crianças, pois dependendo da idade deve se escolher um determinado tipo de texto. Por exemplo, para as crianças da creche que são menores e se encanta por tudo que é atrativo, colorido, pelo

que é chamativo, devemos pensar em obras que contenham boas ilustrações e pouca escrita, o que irá chamar sua atenção, e aí combinando uma ótima técnica de contação.

Ao organizar-se para contar uma história, recomenda-se verificar a duração da história, os tipos de contos, o gosto pessoal, a idade das crianças e o espaço. Sendo que no caso da educação infantil, as histórias devem ser curtas para não dispersar as crianças. Em relação aos tipos de contos, ressalta-se que é importante alternar entre contos alegres e dramáticos, curtos e longos, populares e literários. Para Yunes (1988), ao escolher um livro, alguns pressupostos devem ser levados em conta: motivação para participar; consciência do que busca; informação prévia para optar; alternativas de escolhas efetivas; e liberdade (que deve ser interpretada como condição de escolher).

Podemos ver a importância de um livro na vida da criança, onde por meio de suas histórias elas podem criar seus próprios significados, com o seu mundo imaginativo. O livro é fonte inesgotável de conhecimento e entretenimento, por isso merece todo cuidado. O professor ao levar livros para expor aos alunos está criando um elo entre a criança e o livro, onde ela poderá escolher as histórias que mais lhe agrada ou lhe chama mais atenção, o que é importante o professor fazer, para que as crianças possam tocá-lo, levá-lo a boca, explorá-lo criando um clima de envolvimento e encanto e é um meio de incentivar a leitura e o contato com a escrita.

Portanto, a contação de histórias na educação infantil deve ser valorizada e para isso, exige conhecimento do professor, preparação e saber escolher as obras literárias infantis a serem apresentadas aos nossos pequenos. Pois nisso, implica a promoção do entretenimento, do divertimento das crianças, do encanto, da atenção à história e da fruição. No entanto, cada faixa etária tem um tipo de história ideal a ser apresentada, considerando as especificidades de cada idade. Diante disso, o professor se apresenta como o mediador desse processo de conhecimento entre a criança, o livro e as histórias, favorecendo o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

O professor deve estar atento quanto aos tipos de histórias que irá contar para as crianças na educação infantil, se é uma fábula, um conto, uma lenda, ou um mito. Ele deve escolher com base na idade das crianças, de acordo com seus interesses, e com base no que se quer com aquela história. No caso das crianças da creche principalmente, deve-se privilegiar histórias de enredo alegre, emocionante e prazeroso, de forma a chamar a atenção das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao contar histórias na educação infantil o professor precisa utilizar métodos atrativos, oferecendo-lhes diversos materiais de leitura, criando um clima afetivo e de aproximação entre as crianças, permitindo-se que conheçam o fascinante mundo da Literatura Infantil, incentivando-as a participar ativamente da leitura de histórias, questionando, fazendo comentários, como também a interpretação oral da história.

Como vimos o contato das crianças com a história representa o incentivo à imaginação, a respostas as dúvidas das crianças, entre tantas outras coisas que podem se apresentar nesse contexto de histórias, daí a importância do contato das crianças com as histórias deste a mais tenra

idade. Porém para transmitir essas histórias existem várias maneiras e técnicas que o professor pode utilizar para se chegar ao objetivo determinado.

Para desenvolver o contexto de uma história, o contador deve criar um clima de envolvimento, de encanto, fazendo-se pausa na história para que a criança imagine e construa seu cenário, visualizando as ações e as falas dos personagens, assim como comenta CORTES (2006).

Dessa forma, sugere-se que o educador ao contar uma história se disponha de uma diversidade de estratégias, como: saber como utilizar a expressão corporal, o ritmo, o gesto, o suspense, ruídos de animais e principalmente a entonação de voz, tocando a imaginação dos alunos, envolvendo-os pela fantasia. Nessa perspectiva, é estimulante ter em mãos alguns materiais que contribuam para chamar a atenção e concentração da turma, dando vida aos personagens da história. Podemos utilizar: fantoches, dedoches, gravuras, televisão de papelão ou de madeira, dobraduras, flanelógrafo, entre outros.

Sobre a contação de histórias, atualmente, Celso Sisto afirma que:

Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas. (...) e exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico. E, para não haver confusão de linguagens, é preciso perceber que um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas (2001, p.37).

Portanto, o contador de histórias deve ter perfil para isso, utilizando uma prática que venha a corresponder aos anseios das crianças durante a história, promovendo o encanto e uma viagem ao mundo da fantasia. Pois boas histórias, sem bons contadores, sem entusiasmo, sem expectativa não há o encanto e o envolvimento gerador do desenvolvimento, de ações e imaginação que uma história pode causar. A história a ser contada deve ser lida várias vezes para o contador não se perder na hora do conto, devendo seguir o texto de forma calma e mostrando as imagens na sequência dos fatos.

Assim o professor ao contar uma história deve adentrar na história, se envolver, ousar, fazendo a criança imaginar além do que apresenta o enredo, deixando espaço para a criança se envolver. Abramovich (1989) destaca que contar história é uma arte que não pode ser contada de qualquer jeito. Além de toda preparação é importante ter uma voz clara e agradável propícia a se modificar de acordo com a situação e os personagens. Nos contos de fadas costuma-se iniciar com o “Era uma vez...” transportando a criança para o mundo mágico de fantasia e encanto.

Também é importante observar o olhar na hora da contação, pois ele pode expressar alegria, tristeza, raiva, medo, bondade, a maldade, a sinceridade, dentre outros, distribuindo o olhar por todos os alunos que estão ouvindo a história porque pelo olhar envolvemos as crianças na trama da história. De acordo com Garcia, et al (2003, p. 44) antigamente a comunicação era feita muito mais pelo olhar do que pelas palavras.

Outra técnica importante é a expressão corporal, pois durante a história os gestos, o corpo e as mãos ajudam na transmissão das ideias juntamente com a expressão facial, porém deve ser gestos simples e expressivos. Organizar o lugar do conto também é interessante, pois deve ser um local agradável, aconchegante e tranquilo. O professor como mediador do processo de ensino/

aprendizagem e transmissor das histórias na educação infantil, conhecedor de seus ambientes de trabalho, deve prever e organizar uma sala, ou mesmo ao ar livre, um lugar onde as crianças poderão estar confortáveis, sentadas e que não irão dispersarem a atenção com outras coisas e onde o contador possa desenvolver sua história com todos os aparatos técnicos e estratégicos.

Nesse sentido, o professor em seu planejamento deve incluir momentos para a contação de histórias com as crianças na educação infantil, incentivando as crianças desde pequenas e terem gosto pela leitura e pela escrita dentre outros aspectos que se beneficiam dessa prática. A contação de histórias pode acontecerem roda no tapete e no aconchego de almofadas, ou mesmo sentados em roda, em ambientes abertos ou fechados, e o professor deve se posicionar de forma que todas as crianças visualizem as imagens do livro de forma clara.

Antes de contar uma história as crianças recomendam-se explorar as imagens da capa, identificando para as crianças o autor do livro, ou seja, quem escreveu aquela história, o que é importante para a formação pessoal e cultural das crianças. E após esta apresentação se inicia a contação da história.

Apesar da importância da contação de história para as crianças da educação infantil, ainda é possível ver professores contando histórias para preencher um tempo que sobrou ao final da aula, e muitas das vezes essa história nem foi preparada para ser apresentada aos pequenos, o que poderá não surtir o efeito que se deveria.

Portanto, durante uma história, o contador deve prever o envolvimento das crianças e dar espaço para sua interação oral, bem como deixarem-nas fazerem sua viagem ao mundo da fantasia e da imaginação. Também é importante deixá-los pegar o livro, tocá-lo, explorando suas imagens e texturas, criando um clima de proximidade com os livros. Pois é papel dos professores e da escola promover o contato das crianças com a literatura infantil desde pequeninos na creche.

Essa relação diária da criança com as histórias e com o livro é que fará a criança aos poucos gostar de livros, pois de acordo com Sandroni e Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” é necessário um trabalho de estimulação e aproximação com o livro e a leitura por meio das histórias.

Pode-se dizer que as crianças que entram em contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade, o senso crítico, têm melhor entendimento de mundo, além do contato com o lúdico, o lazer e o prazer. Por isso devemos valorizar o momento de preparação para as histórias, pensando em todos os detalhes, inclusive nos materiais que serão utilizados para dar vida a história. Por exemplo, além do livro com as imagens e escritas, o professor poderá utilizar o fantoche que é um recurso significativo na hora do conto e que representa a figura de um boneco ou animal de pano ou pelúcia, onde será manipulado pelo contador através de gestos e da fala daquele personagem representado no boneco, tornando aquela história o mais próximo do real para a criança. De acordo com Santos (2006, p.75) os fantoches são em si provedores de diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do tema buscou-se analisar qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e através dos estudos realizados foi possível verificar que a o ato de contar histórias na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento de vários aspectos na formação da criança.

Os momentos de contação de histórias devem ser planejados e executados constantemente pelo professor, como atividade que além de despertar prazer, entretenimento e encantamento nas crianças, promove o desenvolvimento da atenção, da concentração, da personalidade, da oralidade, da imaginação, da criatividade, aumenta o vocabulário da criança e desenvolve o cognitivo, entre outros. Assim, contar histórias para as crianças é um rico meio de incentivar o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos.

O assunto abordado no desenvolvimento deste trabalho nos levou a alcançar os objetivos propostos de forma satisfatória, de forma que no primeiro capítulo discorremos sobre o contar histórias na educação infantil, onde pudemos averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias, fazendo o embasamento teórico com concepções de diferentes autores que abordam sobre o assunto. No segundo capítulo verificamos como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças. E no terceiro capítulo, já finalizando o desenvolvimento deste trabalho, foi descrita as técnicas que o professor deve utilizar ao contar histórias para as crianças na educação infantil.

A realização deste trabalho veio a contribuir de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática enquanto professora de educação infantil, onde pude ampliar minha “bagagem” teórica sobre a importância dos momentos de contação de histórias na vida das crianças. Espero poder estar também contribuindo para a formação e prática de outros profissionais da educação da infância. Pois, o trabalho na educação infantil visa professores formados e capacitados para o exercício de sua função, e neste contexto, tudo gira em torno da criança que deve ser levada ao desenvolvimento de forma prazerosa e encantadora, assim como se deve ser os momentos de contação de histórias na educação infantil.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 20.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas.** Trad. Arlete Caetano, 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias.** Viçosa-MG, CPT, 2006.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. 43^a ed. Rio de Janeiro. Record. 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
p.21.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE



LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2012); Pós-graduada em Ludopedagogia pelas Faculdades Campos Elísios -FCE (2021); Atua como Professora de Educação Infantil no CEU Pêra Marmelo.

RESUMO

A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, na qual suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes. A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo. A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade, para assim ajudar os alunos na alfabetização, pois um dos processos de integração da criança na escola se dá através da aquisição da leitura e da escrita. É interessante que a leitura seja aplicada com encantamento, sendo assim a criança vai buscar aprender e compreender mais e mais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Crianças; Escola.

ABSTRACT

Education seeks to prepare future generations for the adult world, in which its demands in terms of production and socio-cultural context are centered on the values and behavioral modes that must be attributed to them. Education is a consumer good that is still a product manufactured and guaranteed by the school institution, guaranteed by law and always emphasizing its quality in terms of the total development of the individual. The school is changing the way it conducts itself in its attempts to improve, as society's tensions, conflicts and hopes emerge. School should be a pleasant and stimulating environment, and its main objective should be to train thinking, critical and politicized students who know how to understand and act truly and positively in society, in order to help students with literacy, since one of the processes of integrating children into school is through the acquisition of reading and writing. It is interesting that reading is applied with delight, so that the child will seek to learn and understand more and more.

KEYWORDS: Literacy; Children; School.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura. A pesquisa sobre a Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização foi desenvolvida com o intuito de aprofundar e desenvolver a compreensão do processo de leitura e escrita na construção dos educandos; para que possa acontecer a ação e a reflexão da teoria e prática pedagógica, é essencial que compreendamos o processo de aprendizagem deles para o envolvimento pessoal dentro da sociedade, em que possa obter sua formação pessoal, permitindo assim que aconteça o processo de

Aprendizagem. A visão se amplia com a leitura, e por meio das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Durante a trajetória dos educadores, deve-se incentivar a leitura desde cedo, ajudando no contexto escolar dos educandos, com estímulo apropriado, para que eles achem natural buscar respostas nos livros, facilitando o caminho para ler e escrever bem, procurando compreender como eles interagem e quais contribuições a leitura e a escrita oferecem para a sua formação, analisando assim, comportamentos e atitudes das crianças nos momentos de leitura e escrita, isso além da função comunicativa às crianças usam das palavras como forma de brincadeira, por meio de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

A leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos neurológicos, naturais, econômicos e políticos, a correspondência entre os sons e os sinais gráficos pela decifração do código e compreensão do conceito ou ideia; corresponde a um ato de compreensão, ou seja, uma busca daquilo que o texto pode significar, da mesma forma que se procura extrair significado da linguagem falada; para que a leitura seja possível, é necessário que compreendamos símbolos (significantes) e aqueles que simbolizam (significados), sendo assim, pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

DESENVOLVIMENTO

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

De acordo com Soares (2016), no meio social onde vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

De acordo com Soares (2020), para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e conseqüentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

De acordo com Soares (2008), o conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe à escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Magda Soares (2008), já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

Para Ferreiro (1996), a sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

De acordo com Teberosky (1986), a leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos por meio das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, por meio das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

Para Soares (2008), o ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas

práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Para Soares (2008), assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, na qual o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Para Weisz (2000), outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

Para Soares (1997), o que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula.

Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando. Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, na qual o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudados.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de interesse pela leitura.

Para Soares (2016), aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

De acordo com Teberosky (1986), a leitura e a análise de histórias proporcionam para criança

a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos na qual aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, na qual as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu à escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam à segunda etapa, a universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar por meio do instrumento avaliativo.

Para Soares (2016), hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização.

A escola deve ser uma instituição que encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Para Soares (2016), desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas. Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir

informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivências de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde qual as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar na qual muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem.

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

De acordo com Teberosky (1986), a escola por muitos anos negou o acesso da criança à escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: "A psicogênese da língua escrita", destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

Para Soares (1997), a leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens

como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

Para Weisz (2000), ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc.

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras por meio de imagens ou imaginação.

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias.

A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Para Soares (2020), ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim “lectura”, originariamente com o significado de “eleição, escolha”, e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades,

novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida.

A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

Para Soares (2008), a questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente em que o letramento está presente tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

Para Soares (2008), o livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever, por isso não pode ser usada para fins didáticos.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura é prazerosa quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria tornando-os assim competentes leitores.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe à escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo críticos.

De acordo com Teberosky (1986), a leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido. As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante.

Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou

pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertório de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Para Soares (2008), durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado.

Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

- Organizar um mural para troca de leitura;
- Promover indicações de leituras;
- Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;
- Incentivar troca de livros;
- Incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Escolher os livros para ler e apreciar.
- Conteúdos relacionados ao falar e escutar
- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
- participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

-conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.;

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é por meio dela que o conhecimento chega aos bebês e as crianças. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil e na etapa da alfabetização, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Educadores devem repensar suas práticas e promover, no cotidiano escolar a reflexão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro e por meio de oferta de diferentes gêneros textuais, ampliar a sua formação profissional e oportunizar a indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Importante realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a

partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394. Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.**

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização, a questão dos métodos.** 15 ed. São Paulo, Ática, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar.** 15 ed. São Paulo, Ática, 2020.

TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. FRANCO, C. A investigação sobre a eficácia escolar no Brasil.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. v. 1. 133p .

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

THE ART OF STORYTELLING



LUCIANA RAMOS LOPES

Graduação em Arte, pela Faculdade Universidade de Guarulhos (ano de conclusão 2011); Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Professor de Educação Básica na EMEF Fazenda da Juta.

RESUMO

A imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, sendo a contação de histórias uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, este trabalho abordará a arte de contar histórias como um ato performático, com o objetivo mostrar a importância do suporte digital como recurso a constituir a performance do narrador, bem como evidenciar que a narração ao vivo possui características de tempo presente, marcadas pela sincronismo das ações do contador e das reações dos ouvintes, permitindo a interação entre ambos. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

ABSTRACT

Imagination and fantasy are the foundations for creative thinking, and storytelling is one of the oldest

arts linked to the human essence. This work will look at the art of storytelling as a performative act, with the aim of showing the importance of digital support as a resource to constitute the narrator's performance, as well as highlighting that live narration has characteristics of present time, marked by the synchronization of the narrator's actions and the listeners' reactions, allowing interaction between the two. In the narrator's performance, storytellers and listeners share unique experiences in an absolute time marked by complicity, which only oral/presential narration can provide. The art of storytelling is conceived as a reference for creating spaces of enchantment, given that people's development involves emotional growth and the establishment of rules for coexistence.

KEYWORDS: Storytelling; Narrator; Imagination; Fantasy.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, surgiu o interesse de desenvolver uma pesquisa, sobre a contação de história infantil na educação infantil, visto que notei a necessidade que as crianças sentiam em “viajar” num mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se prendem a aparelhos eletrônicos e acabam frustrando seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de uma dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis bem cedo, já que será satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem.

Objetivo deste trabalho, conscientizar os leitores da educação infantil, da importância do ouvir e contar histórias para o desenvolvimento da linguagem e socialização, além de adquirir o interesse pelos livros e o hábito pela leitura. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica e experiências de sala de aula.

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. Mas nem sempre essa experiência ampla do “aprender” é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público-alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros –, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transpor para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo

real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já dará início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

O essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX. (apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): “Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou

a importância da educação para o desenvolvimento social”. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos “(Oliveira, 2008, p.62)”. Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos “maiores exemplos da literatura escolar do Brasil” (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/ estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

Costa (2007) enfatiza outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que :

Atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica. (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: “Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens” (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de “brancos” entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher..., mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens. (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

“A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor “ver de fora”. O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

“Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade”. (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que “encaixa” no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir-se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias Jonas Ribeiro apresenta certo “manifesto” no seu livro *Ouvidos Dourados* em que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:

“Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contá-las, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas”. (Ribeiro 2001, p.12).

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugerir um crescimento pessoal e profissional desse educador.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos à vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

Há muito é sabido do prazer que é sentar-se em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: “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, 2005 p.03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.

A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos etc.) como um instrumento importante no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003 p. 37).

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo “declínio da narração”. Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1985 p. 203).

A perspectiva de Benjamin (1985), ao concluir que a arte narrativa é rara e que está “em vias

de extinção” devido à difusão da informação, parece não se confirmar de modo absoluto atualmente, conforme exemplos de animadores culturais contemporâneos.

A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes. Conforme Rosing, Leite e Nickhorn (2010 p. 10):

Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz de conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem por meio do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa.

O contador de histórias que utiliza o corpo, o gesto, a voz e diferentes mídias, aventura-se pelo mundo da interação que dá concretude a seu desempenho, a qual sempre reserva surpresas tanto para quem conta e encanta quanto para quem está na plateia.

Sabem os componentes do Bando de Letras que os tempos agora são outros, com aviões a jato, foguetes interplanetários, trens – bala, navios de propulsão nuclear, telefones celulares, televisão a cabo e digital, fax, arranha-céus, computadores, internet, e – books e infinitos outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços, no entanto, a voz da narrativa presencial do Bando de Letras não perdeu sua importância, tanto que cada vez mais suas histórias continuam sendo contadas nas emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas livrarias, nos sindicatos, nas igrejas e nas ONGs (WESCHENFELDER; BURLAMAQUE, 2009 p. 130).

Os contadores de histórias contemporâneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador “só se torna plenamente tangível” (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Nas palavras de Busatto (2006 p. 29):

O contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias fazendo dessa arte, também, sua profissão. Frequenta encontros de narração oral buscando novidades na área, se prepara para a apresentação ajustando-se ao espaço físico e a um público específico.

A narração oral está atrelada ao contexto educacional, mas ela já ocupa outros espaços, talvez nunca imaginados pelos contadores de história da antiguidade: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontro de amigos compõe o cenário do narrador oral contemporâneo. A função da contação de histórias pode ter se alterado com o passar dos anos, mas sua característica expressiva permanece intacta.

As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o da antiguidade ou o atual, continuam hipnotizando o sujeito ouvinte por meio do desempenho do contador. E o caminho, que se iniciou com os a e dos, passou pelo âmbito familiar e agora chega ao ciberespaço, definido por Lévy (2000) como: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 2000 p. 92), no qual múltiplos sentidos são construídos.

Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada (cibercultura), a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo

do espírito humano: o polo informático – midiático. Crianças, jovens e adultos, quando escutam histórias tendem a vivenciar o enredo, incorporando a figura das personagens. Por meio do estímulo da imaginação, interpretam mentalmente o que ouvem, realizam trocas de vivências e saberes de forma lúdica.

A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.

Para tanto, “o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação” (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância da inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. É nesse período que a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém é considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina como as demais.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: “convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias.

Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)”.
.

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias

municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas,

contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando 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 (orgs.). 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, (orgs.). **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 renaixências 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 cam-pesinos, nem marinheiros**.

_____. **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.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA



PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE BNCC: DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco no desenvolvimento de competências. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, com base em documentos oficiais, artigos científicos e livros que tratam do tema. A análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC evidenciou a importância da interdisciplinaridade, contextualização e formação integral dos estudantes para uma educação de qualidade e inclusiva. Os resultados indicam que a BNCC propõe uma educação centrada no desenvolvimento de competências, que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Competências; Educação; Interdisciplinaridade; Formação integral.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the pedagogical foundations of the National Common Core Curriculum (BNCC) with a focus on the development of competencies. To this end, a literature review was carried out, based on official documents, scientific articles and books on the subject. The

analysis of the pedagogical foundations of the BNCC highlighted the importance of interdisciplinarity, contextualization and comprehensive training of students for quality and inclusive education. The results indicate that the BNCC proposes an education centered on the development of competences, which goes beyond the transmission of content and values the construction of essential knowledge and skills for life in society.

KEYWORDS: BNCC; Competencies; Education; Interdisciplinarity; Comprehensive education.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Sua elaboração foi um processo complexo que envolveu a participação de diversos atores sociais, como educadores, especialistas, gestores, pais e alunos. A BNCC foi homologada em 2017 e representa um marco na legislação educacional brasileira, definindo diretrizes curriculares comuns a todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Seu principal objetivo é garantir uma educação de qualidade, promovendo a equidade, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender os fundamentos pedagógicos que embasam a BNCC e sua contribuição para a prática educativa. Neste sentido, este trabalho se propõe a analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no desenvolvimento de competências, investigando como esses fundamentos podem orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva.

A temática deste trabalho está inserida na área da Educação, mais especificamente no campo das políticas educacionais e práticas pedagógicas. A análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC é relevante porque contribui para a compreensão das diretrizes curriculares estabelecidas para a Educação Básica no Brasil, bem como para a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Além disso, a investigação sobre o desenvolvimento de competências na BNCC é importante porque permite identificar como os princípios e conceitos presentes nesse documento podem ser efetivamente aplicados na prática pedagógica, visando uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no desenvolvimento de competências, investigando como esses fundamentos podem orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o debate sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Sua elaboração foi um processo complexo que envolveu a participação de diversos

atores sociais, como educadores, especialistas, gestores, pais e alunos. A BNCC foi homologada em 2017 e representa um marco na legislação educacional brasileira, definindo diretrizes curriculares comuns a todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Seu principal objetivo é garantir uma educação de qualidade, promovendo a equidade, a valorização da diversidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC deve definir os conhecimentos essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica, de forma a garantir uma formação comum a todos. Conforme destaca Libâneo (2019), a BNCC estabelece "o que" os alunos devem aprender, sem determinar "como" esse aprendizado deve ocorrer. Nesse sentido, os fundamentos pedagógicos da BNCC são essenciais para orientar as práticas educativas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A BNCC propõe uma educação pautada no desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas reais. Segundo Perrenoud (2000), as competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e enfrentar desafios do mundo real. Isso implica na capacidade de aprender a aprender, de se adaptar a novas situações, de trabalhar em equipe e de tomar decisões fundamentadas. Portanto, os fundamentos pedagógicos da BNCC estão centrados no desenvolvimento de competências que são essenciais para a formação integral dos estudantes.

Um dos principais desafios da educação contemporânea é preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, que exigem habilidades como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Nesse sentido, a BNCC propõe uma educação que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Conforme destaca Moran (2013), a educação do século XXI deve ser "centrada no aluno, colaborativa, digital, global, com ênfase nas habilidades socioemocionais, na formação para a cidadania, na ética e na sustentabilidade". Dessa forma, os fundamentos pedagógicos da BNCC estão alinhados com as demandas da sociedade contemporânea e visam preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual.

Além disso, a BNCC propõe uma educação inclusiva e democrática, que valoriza a diversidade e promove o respeito às diferenças. Segundo MEC (2017), a BNCC "reconhece a diversidade como um valor e um direito de todos os alunos, considerando as diferentes realidades, contextos e culturas". Isso implica na promoção de uma educação que respeite a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de condição socioeconômica, entre outras. Portanto, os fundamentos pedagógicos da BNCC estão orientados para uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade presente na sociedade brasileira.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender os fundamentos pedagógicos que embasam a BNCC e sua contribuição para a prática educativa. Este trabalho se propõe a analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no desenvolvimento de competências, investigando como esses fundamentos podem orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o debate sobre políticas

educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização e o letramento, conceitos intrinsecamente ligados, representam marcos fundamentais no processo educacional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compreender esses conceitos e sua relevância, é essencial explorar os referenciais teóricos que os sustentam.

A alfabetização é tradicionalmente entendida como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985). O modelo behaviorista, amplamente difundido no passado, enfatizava o treinamento repetitivo na identificação de letras e na decodificação de palavras.

No entanto, teorias mais contemporâneas, como a teoria construtivista, proposta por Jean Piaget e Lev Vygotsky, destacam que a alfabetização é uma construção ativa do conhecimento pela criança. Segundo Vygotsky, o aprendizado da leitura e da escrita é um processo sociocultural, no qual a interação com os outros desempenha um papel crucial. As crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com professores e colegas, e esse processo é mediado pela linguagem. Portanto, a alfabetização não se limita à decodificação mecânica, mas envolve compreensão e significado (Vygotsky, 1978).

O letramento vai além da alfabetização, englobando o uso social da leitura e escrita em contextos diversos (Kato, 1992). Isso significa que ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas também saber usar essas habilidades de maneira funcional e significativa.

Os estudos sobre letramento, inspirados por Brian Street, demonstram que a leitura e a escrita têm diferentes funções em diferentes contextos sociais e culturais (Street, 1984). Portanto, o letramento implica entender como essas habilidades são usadas em situações reais, como na escola, em casa, no trabalho e na comunidade (Kleiman, 1995).

A ideia é que a alfabetização não deve ser um processo isolado, mas sim integrado a práticas de letramento, permitindo que as crianças desenvolvam não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de usar essas habilidades em situações autênticas. Isso se alinha com as perspectivas contemporâneas da pedagogia, que promovem a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento por meio de atividades contextualizadas. O ensino da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental deve, portanto, considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais e culturais desses processos (Freire, 2003).

Compreender os fundamentos teóricos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental envolve reconhecer que a alfabetização é uma construção ativa de conhecimento e que o letramento vai além das habilidades técnicas, abrangendo o uso social da leitura e escrita. A integração desses conceitos é fundamental para uma abordagem eficaz e significativa no ensino-

aprendizagem (Kleiman, 1995).

O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA

O ensino da alfabetização e letramento a distância emergiu como uma resposta crucial à pandemia de COVID-19, que interrompeu a educação tradicional e exigiu adaptações rápidas. Independentemente do método de ensino, a eficácia da aprendizagem é influenciada por uma série de fatores intrincados, incluindo as complexidades do conteúdo e as diferenças individuais dos alunos (Gil, 2007).

As variações nas velocidades de aprendizagem e na capacidade de reter informações são evidentes em salas de aula presenciais e, mais ainda, em ambientes virtuais. Alguns alunos são ágeis em resolver problemas matemáticos, enquanto outros podem requerer mais tempo para compreendê-los. Essas disparidades também se manifestam na prontidão para participar das discussões em sala de aula, com alguns alunos levantando a mão prontamente, enquanto outros preferem um ritmo mais pausado. Além disso, a capacidade de reter informações varia de aluno para aluno, com alguns recordando facilmente o que foi ensinado no dia anterior e outros precisando se esforçar mais para reter o conhecimento (Gil, 2007).

Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas desempenharam um papel essencial para lidar com essas diferenças individuais e manter a continuidade da alfabetização e letramento. Martina Roth, mestra em Pedagogia Global, enfatiza que a formação de crianças aptas a enfrentar as exigências do século atual requer uma transformação sistêmica na educação, incluindo intervenções no ambiente escolar e currículo (Nova Escola, 2011).

Com a rápida evolução das tecnologias, a educação precisa adaptar-se aos novos paradigmas de aprendizagem. Isso envolve capacitar os alunos não apenas nas habilidades básicas de alfabetização, mas também em competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação (Nova Escola, 2011).

A tecnologia possibilitou que os alunos desenvolvessem trabalhos individuais ou em grupo, mesmo à distância. Ela permitiu a comunicação contínua entre os membros do grupo, a realização de atividades online e o acesso ao conteúdo fora do ambiente escolar. Além disso, proporcionou aos pais a oportunidade de acompanhar o progresso dos filhos por meio das mesmas ferramentas (Nova Escola, 2011).

A tecnologia é uma ferramenta importante na educação, facilitando a formação de indivíduos informados e participativos. Silvio Meira, um cientista da informação, define tecnologia como a "possibilidade de resolver problemas". Embora a tecnologia seja uma parte essencial da vida cotidiana, sua integração na educação deve ser feita com sensibilidade, reconhecendo que cada aluno aprende de maneira diferente (Meira, 2016).

É crucial que a tecnologia na sala de aula não substitua o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças ou sua interação com o mundo real. O aprendizado é um processo social, e a

tecnologia deve complementar, não substituir, essa interação (Meira, 2016).

O letramento vai além da alfabetização, envolvendo a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira eficaz na sociedade. O letramento digital é uma extensão desse conceito, abrangendo a habilidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e estratégica (Soares, 2008).

O letramento digital não substitui a alfabetização tradicional, mas complementa-a. Ele capacita os indivíduos a compreenderem e utilizar as tecnologias digitais, incluindo computadores, tablets e a internet, para acessar informações, comunicar-se e resolver problemas de maneira eficaz (Xavier, 2005).

As instituições escolares desempenham um papel fundamental na promoção do letramento digital, fazendo uso de recursos digitais como jogos educacionais e ferramentas online. Essas ferramentas têm o potencial de aprimorar não apenas a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento de habilidades digitais pelos alunos (Xavier, 2005).

Rubem Alves, em sua reflexão sobre o objetivo da educação, destaca que a educação vai além da simples transmissão de informações. Com o vasto conhecimento disponível na internet e em várias fontes, o papel do professor se transforma em um orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Ele não é mais apenas um mero transmissor de conhecimento, mas sim alguém que guia os alunos na exploração e compreensão crítica desse vasto mundo de informações (Portal Brasil, 2011).

Essa mudança de papel do professor para um facilitador do aprendizado é essencial em um contexto de letramento digital, onde os alunos precisam aprender a navegar de maneira crítica e eficaz no mar de informações disponíveis online. Portanto, o professor desempenha um papel crucial ao ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para se tornarem usuários competentes das tecnologias digitais e aprendizes autônomos em um mundo cada vez mais digitalizado.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC

A BNCC é fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996). Esses pilares estão alinhados com os princípios da educação para o desenvolvimento de competências, conforme definido por Perrenoud (2000), que destaca a importância da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas reais.

Segundo Delors (1996), o pilar "aprender a conhecer" refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades que permitam aos estudantes compreender o mundo à sua volta e atuar de forma crítica e reflexiva. Isso implica não apenas na transmissão de informações, mas também no desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da curiosidade intelectual.

O pilar "aprender a fazer" diz respeito à capacidade dos estudantes de mobilizar seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas concretos e enfrentar desafios do mundo

real. Conforme destaca Perrenoud (2000), isso implica na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, na resolução de problemas complexos e na tomada de decisões fundamentadas.

Já o pilar "aprender a conviver" destaca a importância do respeito à diversidade, da valorização do diálogo e da colaboração entre os estudantes. De acordo com Delors (1996), isso implica na promoção de uma cultura de paz, na valorização da diversidade cultural, étnica, social e religiosa, e na construção de relações interpessoais baseadas no respeito, na tolerância e na solidariedade.

Por fim, o pilar "aprender a ser" refere-se ao desenvolvimento integral dos estudantes, ou seja, à formação de indivíduos autônomos, críticos, responsáveis e éticos. Conforme destaca Perrenoud (2000), isso implica no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autoconhecimento, autocontrole e resiliência, bem como na valorização da ética, da cidadania e dos direitos humanos.

Além dos quatro pilares definidos por Delors (1996), a BNCC também se fundamenta em outros princípios e conceitos-chave, tais como a interdisciplinaridade, a contextualização, a diversidade e a inclusão. A interdisciplinaridade, por exemplo, é um dos princípios fundamentais da BNCC e está relacionada à integração entre diferentes áreas do conhecimento, de modo a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Conforme destaca MEC (2017), "a interdisciplinaridade é fundamental para a formação integral dos estudantes, pois permite a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo".

Dessa forma, os fundamentos pedagógicos da BNCC estão centrados no desenvolvimento de competências que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Eles propõem uma educação que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Portanto, compreender esses fundamentos é fundamental para orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma educação centrada no desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de problemas reais. De acordo com a BNCC, as competências são essenciais para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI e participar ativamente da sociedade. Segundo Perrenoud (2000), as competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas e enfrentar desafios do mundo real. Isso implica na capacidade de aprender a aprender, de se adaptar a novas situações, de trabalhar em equipe e de tomar decisões fundamentadas.

Um dos principais princípios da BNCC é a interdisciplinaridade, que propõe uma abordagem integrada do conhecimento, articulando diferentes áreas do saber e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Segundo MEC (2017), "a interdisciplinaridade é fundamental para a formação integral dos estudantes, pois permite a articulação entre diferentes áreas do conhecimento

e a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo". Nesse sentido, a BNCC destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e promova uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além da interdisciplinaridade, a BNCC também destaca a importância da contextualização, que consiste em relacionar os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Segundo Moran (2013), "a contextualização é fundamental para a aprendizagem dos estudantes, pois permite relacionar os conteúdos curriculares com sua realidade e experiência de vida". Dessa forma, a BNCC propõe uma educação que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Na BNCC, as competências são organizadas em cinco áreas: competências gerais, competências específicas de área, competências transversais, competências socioemocionais e competências para a vida. As competências gerais estão relacionadas ao desenvolvimento pessoal, social e emocional dos estudantes, tais como autonomia, criticidade, ética e cidadania. As competências específicas de área estão relacionadas aos conhecimentos e habilidades específicos de cada área do conhecimento, como linguagem, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ciências sociais aplicadas. As competências transversais estão relacionadas a habilidades e atitudes que são comuns a todas as áreas do conhecimento, tais como comunicação, colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. As competências socioemocionais estão relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, tais como empatia, autoconhecimento, autocontrole, resiliência e habilidades de relacionamento interpessoal. E as competências para a vida estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade, como educação financeira, educação ambiental, saúde e bem-estar, cultura digital e cultura de paz.

Portanto, a BNCC propõe uma educação centrada no desenvolvimento de competências, que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Isso implica em uma mudança de paradigma na educação, que passa a ser centrada no aluno, em suas necessidades, interesses e potencialidades. Dessa forma, compreender o desenvolvimento de competências na BNCC é fundamental para orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência descrita neste relato foi desenvolvida em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da cidade de [nome da cidade], durante o ano letivo de 2023. A atividade realizada teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

A turma era composta por 25 alunos, com idades entre 9 e 10 anos, oriundos de diferentes realidades socioeconômicas. A atividade foi planejada e desenvolvida pela professora regente, com o apoio da coordenação pedagógica da escola.

O tema escolhido para a atividade foi "Sustentabilidade Ambiental". A proposta foi desenvolver um projeto interdisciplinar que integrasse as disciplinas de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, relacionando os conteúdos abordados em sala de aula com questões ambientais locais e globais.

FORMA DE REGISTRO DA EXPERIÊNCIA

Para registrar a experiência, foram utilizados diferentes recursos, tais como diário de bordo, registros fotográficos e produções dos alunos. A professora registrou as etapas do projeto, as atividades realizadas, as observações sobre o envolvimento dos alunos e os resultados alcançados. Além disso, foram produzidos registros fotográficos das atividades e dos produtos finais do projeto, como murais, cartazes e maquetes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que embasou a análise da experiência incluiu autores que discutem os fundamentos pedagógicos da BNCC, tais como Delors (1996) e Perrenoud (2000). Além disso, foram considerados estudos sobre educação ambiental e práticas interdisciplinares no contexto escolar.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Durante o desenvolvimento do projeto, foi possível observar o engajamento e interesse dos alunos nas atividades propostas. A abordagem interdisciplinar permitiu uma aprendizagem mais significativa, pois os conteúdos foram trabalhados de forma contextualizada, relacionando teoria e prática.

Os alunos realizaram pesquisas sobre questões ambientais locais e globais, produziram textos informativos, realizaram experimentos científicos e elaboraram maquetes representando possíveis soluções para os problemas identificados. Além disso, foram realizadas atividades de sensibilização e conscientização, como a realização de campanhas de reciclagem na escola e na comunidade.

Ao final do projeto, foi possível perceber uma maior conscientização dos alunos em relação às questões ambientais, bem como uma maior compreensão sobre a importância da sustentabilidade para o presente e o futuro do planeta. Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, pesquisa, comunicação e resolução de problemas.

REFLEXÕES

A experiência vivenciada evidenciou a importância da abordagem interdisciplinar e contextualizada para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC. O projeto possibilitou uma aprendizagem

mais significativa e engajadora, além de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Como reflexão sobre a experiência, destacamos a necessidade de investir em práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, permitindo uma aprendizagem mais integrada e conectada com a realidade dos alunos. Além disso, ressaltamos a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência evidencia a importância dos fundamentos pedagógicos da BNCC para o desenvolvimento de competências nos alunos. A BNCC propõe uma educação pautada na interdisciplinaridade, contextualização e formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao longo deste trabalho, foi possível analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC e sua contribuição para a prática educativa. A BNCC propõe uma educação centrada no desenvolvimento de competências, que vai além da transmissão de conteúdos e valoriza a construção de saberes e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Isso implica em uma mudança de paradigma na educação, que passa a ser centrada no aluno, em suas necessidades, interesses e potencialidades.

A partir da análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC, foi possível compreender a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da formação integral dos estudantes para uma educação de qualidade e inclusiva. A interdisciplinaridade permite a integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A contextualização permite a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. E a formação integral dos estudantes visa desenvolver não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs.

Portanto, os fundamentos pedagógicos da BNCC são essenciais para orientar as práticas educativas e promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes brasileiros. Ao compreender e aplicar esses fundamentos na prática educativa, os professores podem contribuir para a formação integral dos seus alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. (1996). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FREIRE, P. (2013). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2011). **História das ideias pedagógicas**. Ática.

HOFFMANN, J. M. L. (1991). **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Mediação.

LIBÂNEO, J. C. (2013). **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Cortez Editora.

LUCKESI, C. C. (2002). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora.

MEC. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação.

MORAN, J. M. (2013). **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus Editora.

MOREIRA, M. A., & Masini, E. F. S. (2010). **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Centauro Editora.

PERRENOUD, P. (2000). **A construção das competências a partir da escola**. Artmed Editora.

PIMENTA, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2015). **Docência no ensino superior**. Cortez Editora.

SAVIANI, D. (2008). **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Autores Associados.

VEIGA, I. P. A. (2006). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papyrus Editora.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes.

AS ABORDAGENS ATUAIS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS



CURRENT APPROACHES USED IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE FULL DEVELOPMENT OF BABIES AND CHILDREN

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

A definição da aprendizagem que bebês e crianças devem alcançar é sempre um aspecto de primeira ordem em toda sociedade, pois nada mais nada menos é do que estabelecer o que é considerado essencial para a preservação e o desenvolvimento dos indivíduos e do coletivo humano. É um processo complexo de negociação que acontece em todos os espaços educativos, desde o ambiente familiar até as instituições educativas, passando pelos contextos comunitários. Neste processo, o bebê e a criança desempenha um papel ativo, no qual os seus interesses e necessidades entram em jogo com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos do meio em que vive, colocando permanentemente em discussão a relevância da a aprendizagem que é necessária promover e desenvolver desde a infância. Os avanços na ciência e na tecnologia e nos processos de globalização que expandiram extraordinariamente o intercâmbio humano e o fluxo de informação, e com ele o conhecimento, os valores, as crenças, os estilos de vida e os ideais humanos e sociais, transformaram os processos de socialização e tiveram um impacto no sistema cognitivo e desenvolvimento afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Bebês; Crianças.

ABSTRACT

Defining the learning that babies and children should achieve is always a major issue in every society, because it is nothing less than establishing what is considered essential for the preservation and development of individuals and the human collective. It is a complex process of negotiation that takes place in all educational spaces, from the family environment to educational institutions, including community contexts. In this process, babies and children play an active role, in which their interests and needs come into play with the social, cultural, political and economic aspects of the environment in which they live, permanently calling into question the relevance of the learning that needs to be promoted and developed from infancy. Advances in science and technology and the processes of globalization that have extraordinarily expanded human exchange and the flow of information, and with it knowledge, values, beliefs, lifestyles and human and social ideals, have transformed socialization processes and had an impact on the cognitive system and affective development.

KEYWORDS: Learning; Babies; Children.

INTRODUÇÃO

A atual concepção de primeira infância constitui um apelo à atenção para repensar o tema da aprendizagem nesta fase do ciclo vital, uma vez que esta concepção reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos com capacidades e potencialidades, defende um cuidado integral mediado por apoio e afeto e reconhece as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que podem surgir da educação infantil.

Estabelece-se, portanto, uma estreita reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é então elemento-chave para a vida e o desenvolvimento dos sujeitos, e os valores e crenças prevalentes são determinados cultural e socialmente, dependendo do ambiente. Esta é a razão que impulsiona a promoção da aprendizagem: a busca de um desenvolvimento integral e significativo para o sujeito e seu ambiente.

Embora as diferentes teorias forneçam elementos particulares quanto à compreensão da aprendizagem e dos processos que a configuram que, dependendo dos contextos e das circunstâncias, podem ser mais ou menos relevantes, hoje há uma tendência, no campo da educação, de destacar a perspectiva sociocultural da aprendizagem, não apenas pela possibilidade de integração de elementos de outras abordagens, mas pela compreensão holística proporcionada pela ligação do sujeito ao seu contexto.

A teoria sociocultural assume a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano como resultado das interações que ocorrem em contextos históricos, sociais e culturais. Como afirmou Vygotsky:

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro entre as pessoas (de forma interpsicológica) e depois, dentro da própria criança (de forma intrapsico-

lógica). Isto pode igualmente aplicar-se à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções originam-se como relações entre seres humanos (VYGOTSKY, 1979, p. 94).

Segundo as ideias vygotskianas, toda aprendizagem tem sua história anterior, uma vez que o conhecimento é construído socialmente, ou seja, entre pessoas que interagem. A importância da aprendizagem não reside na idade da criança para aprender, mas sim no nível de desenvolvimento potencial que ela possui. Desta forma, o educador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, visto que a sua participação orientada para com o educando, tal como sustenta Schunk (1997), permite-lhe atuar como um sistema de andaimes e assim, desta forma, orientar a intervenção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa de forma independente e o nível que pode ser alcançado com a mediação de outro indivíduo mais experiente.

Vygotsky considera a linguagem a ferramenta psicológica mais influente para o desenvolvimento cognitivo, pois, segundo ele, se meninos e meninas tiverem palavras e símbolos à sua disposição, conseguirão construir conceitos com muito mais rapidez. Desta forma, o autor acreditava que o pensamento e a linguagem conduzem a conceitos úteis ao raciocínio, percebendo que a linguagem é um grande veículo e motor de transmissão da cultura de uma sociedade e do pensamento do indivíduo, uma vez que a Linguagem é um ato verbal do pensamento, que expressa a realidade de uma maneira diferente da percepção e da sensação.

Ao assumir esta perspectiva de aprendizagem, a relevância não é considerada apenas em termos dos conhecimentos, competências e atitudes que as crianças devem construir, mas também em termos dos processos, relações e contextos em que aprendem. Nesse sentido, aprendizagem relevante é aquela que combina os interesses e o bem-estar do sujeito - no caso da pesquisa, do menino ou da menina - com os interesses e ideais do seu contexto sociocultural, por meio de um processo cognitivo, afetivo e linguístico.

É pertinente, então, parar em cada uma das duas perspectivas que se unem na relevância da aprendizagem: a do sujeito e a do contexto. Na perspectiva do sujeito, o ponto de partida é necessariamente uma concepção que corresponda aos fundamentos éticos e científicos que a humanidade alcançou no seu processo de reconhecimento e compreensão de bebês e crianças. Nesse sentido, uma referência central é a Convenção sobre os Direitos da Criança e seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Tal reconhecimento baseia-se na compreensão do menino ou da menina como ser humano, com direitos e responsabilidades adaptados ao seu nível de desenvolvimento e com uma personalidade integral e particular.

Tal consideração da perspectiva do bebê e da criança no processo de aprendizagem é, portanto, fundamental, não só porque envolve o seu reconhecimento como sujeito de direitos, como pessoa, mas porque é um ponto definitivo nos processos cognitivos, uma vez que a disposição A aprendizagem é potencializada quando está ligada aos interesses, capacidades e satisfação do indivíduo.

FAMÍLIA X EDUCAÇÃO

O que uma família ou grupo social considera relevante para a educação dos seus bebês e crianças pode então ser devido à herança cultural ou ideológica que está relacionada, em parte, com a identidade e vínculo do grupo, ou com interesses que advêm de necessidades ou projetos históricos, político e econômico. Da mesma forma, a relevância da aprendizagem passa por um olhar para os contextos que os sujeitos habitam e os propósitos de transformação e contribuição para o desenvolvimento das suas sociedades. Trata-se de compreender que a relevância não se limita ao que é melhor para o indivíduo, mas também ao tipo de sociedade que mais o favorece e ao papel dos seus membros na sua concretização.

A possibilidade de combinar estas duas perspectivas (a do sujeito e a do contexto) significa garantir que o bem-estar, o desenvolvimento e os direitos dos bebês e crianças estejam cada vez mais enraizados nos ideais e interesses sociais, e que o que é significativo para o sujeito em referência ao seu desenvolvimento e capacidades.

Por outras palavras, a aprendizagem relevante mobiliza e potência de forma abrangente o desenvolvimento humano, com base nas características, interesses, potencialidades e direitos de cada bebê e criança, em coerência com a mobilização e valorização do desenvolvimento coletivo. Este critério de relevância integra o menino e a menina como indivíduos, mas ao mesmo tempo os vincula à sua realidade social, ao mesmo tempo que coloca no ideal social o imperativo ético e legal do melhor interesse do bebê e da criança.

Na medida em que os processos de ensino possibilitam mobilizações e mudanças cognitivas, comunicativas, afetivas e sociais, que reconheçam e promovam os sujeitos situados em referência aos seus contextos, alcançam-se aprendizagens relevantes que podem alcançar profundas transformações estruturais, não só nos indivíduos, mas também nas sociedades das quais fazem parte.

Esse desafio de estabelecer um vínculo entre sujeitos e cultura, como afirma Sacristán (2005) citando Bruner:

Resume-se em: e o que isso tem a ver comigo? visto que o que o mesmo autor chama de processos de reprodução cultural estão sujeitos a regras que estabelecem as margens de autonomia dos sujeitos que lhes permitem atuar de forma ativa e crítica. incorporar, ou não, ao processo de criação-reação cultural (BRUNER, 2000, APUD SACRISTÁN, 2005, p. 124).

Desta forma, a aprendizagem consegue gerar entusiasmo, memória e integração na vida quotidiana do menino ou da menina, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento e respondendo aos interesses e aspirações do indivíduo, e conseqüentemente pode-se dizer que constituem relevantes aprendizagens.

É na construção dos projetos educativos e de cuidado infantil, e nos projetos pedagógicos que se concretizam na educação inicial, que se negocia finalmente a articulação entre a macro e a mesopolítica com as necessidades e oportunidades dos contextos imediatos; portanto, um dos principais desafios é a consideração das opiniões e avaliações dos educadores, das famílias e das próprias crianças, para a definição daquelas aprendizagens consideradas relevantes.

Se considerarmos que estas opiniões e avaliações no microcontexto da educação têm um grande impacto em si mesmas, quer pela sua capacidade de orientação e mobilização, quer pelas críticas, oposição e resistência que podem gerar, destacá-las é uma forma de aproximar-se da compreensão do tipo de relações que ocorrem entre o sujeito e a cultura, entre os interesses, desejos e aspirações do indivíduo e o seu contexto; Isto permite-nos identificar oportunidades e desafios educativos, tanto a nível institucional, comunitário e familiar.

A questão da educação inicial desde o nascimento é um aspecto que tem sido progressivamente posicionado nas políticas e planos governamentais, a partir da premissa de que o cuidado, a atenção e a educação nos primeiros anos de vida de bebês e crianças são essenciais, como afirma o Unicef (2007): “Não existe outro período na vida do ser humano em que ele aprenda e se desenvolva tão rapidamente como na primeira infância”. Esta situação tem levado diversos países a realizarem investimentos significativos para que os sistemas educativos estabeleçam modalidades educativas convencionais e diversas para garantir o acesso à educação desde os primeiros anos.

Como afirmam Zapata e Ceballos:

A educação infantil não pode se basear em atividades mecânicas e repetitivas, sem sentido, que buscam apenas a transmissão unidirecional (do adulto para a criança) de informações e conteúdos pouco significativos ou motivadores. Por isso, os termos educação iniciais ou educação infantil surgem de uma concepção mais ampla, que visa superar aquela visão restrita da educação associada à escolarização, e que busca encher de significado o cotidiano de meninos e meninas como promotor do seu desenvolvimento. seres humanos e promover a sua livre expressão e construção de aprendizagens (2010, p. 1080).

Outra tensão se estabelece a partir da significação da aprendizagem, que está diretamente ligada à sua funcionalidade; que as aprendizagens construídas, traduzidas em conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais como noções, conceitos, habilidades, valores, normas, entre outros, sejam funcionais, ou seja, que possam ser efetivamente utilizadas quando as circunstâncias em que o menino e a menina se encontram próprios o exigem, deve ser uma preocupação constante da educação infantil.

Embora se reconheça que a primeira infância é uma idade muito importante para o desenvolvimento humano, que nesta fase os bebês e as crianças apresentam enormes capacidades e têm uma forma de aprender que parte do mais simples e imediato e deve ser lúdica ou divertida, uma despersonalização de reflete-se o processo educativo, no qual parece assumir que a relevância do conteúdo é ditada de fora, e a da forma é negociada com o sujeito.

O desafio é alcançar uma educação que reconheça o sujeito e represente o seu cenário de projeção, num processo de transformação construtiva do conflito inerente entre o indivíduo e a cultura, ao qual cada ser humano seja valorizado na sua diversidade, e por sua vez aprenda a contribuir desde a sua diversidade até o desenvolvimento da sua comunidade.

O processo de aprendizagem não pode ser orientado apenas para fornecer ferramentas cognitivas ou técnicas, não pode ser limitado a fins instrumentais. A aprendizagem é também um fundamento, é um critério de orientação e de sentido onde o ser humano, e neste caso o bebê ou a criança descobre como direcionar o seu potencial, como projetar o seu ser em relação aos outros, o que transformar e o que conservar e como ser feliz, reconhecendo-se com o outro e com o meio ambiente.

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NAS ATUAIS ABORDAGENS

O modelo educacional anteriormente adotado nas escolas privilegiava um estudante passivo, cujo papel era assistir às aulas e reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor. No entanto, uma abordagem educacional inovadora pressupõe um aluno ativo, protagonista de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. No novo cenário educacional, o maior desafio recai sobre o aluno.

De acordo com Coscarelli (2014), embora a computação não seja a resposta definitiva para a educação, ela pode ser uma ferramenta útil para auxiliar os professores a adaptarem suas abordagens pedagógicas às particularidades do ambiente escolar.

É crucial ressaltar que a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas vai além de simplesmente colocar os alunos em frente a computadores. A internet, por exemplo, pode permitir que os estudantes pesquisem textos, notícias, vídeos e explorem lugares desconhecidos, reforçando a importância dos recursos digitais em suas vidas. A alfabetização tecnológica é fundamental para o cotidiano pessoal do aluno.

Também é importante considerar que os recursos digitais abrangem uma variedade de arquivos, mídias e aplicativos disponíveis e acessíveis por meio de computadores, tablets, televisões e outros dispositivos. Esses recursos podem ser disponibilizados publicamente ou possuir licenças específicas para sua utilização. Podemos citar como exemplos vídeos ou filmes relacionados ao conteúdo estudado, sites úteis e específicos, jogos online e o uso de aplicativos.

A internet pode trazer diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem quando utilizada de forma direcionada e organizada pelos professores. Através dela, é possível realizar pesquisas em grupo ou individualmente, promovendo a troca de experiências entre professores e alunos. Além de ser considerada uma vasta biblioteca virtual, oferecendo acesso a livros, revistas, dicionários, sites, blogs e muitas outras aplicações educacionais.

Dessa forma, os professores podem utilizar a internet em suas aulas para incentivar e estimular a pesquisa. Por exemplo, podem direcionar os alunos a realizar pesquisas sobre determinados assuntos na web. Ao realizar uma pesquisa, é importante levar em consideração aspectos relevantes, como o objetivo da pesquisa, a confiabilidade das fontes, a forma adequada de referenciar as informações coletadas e verificar se a pesquisa realizada foi genuína ou apenas uma cópia de um site.

Além disso, é possível estimular a leitura e a escrita, lembrando que a leitura na internet pode diferir da leitura de um livro impresso, revista ou jornal. Também é viável promover a comunicação por meio de ambientes virtuais, como mensagens, chats, fóruns, bate-papos online, wikis, blogs, e-mails e conferências, permitindo a troca de conhecimentos entre professores e alunos.

O ensino à distância e/ou o ensino remoto também podem ser explorados, possibilitando que os alunos e professores tenham aulas de forma remota, tirem dúvidas sobre determinados assuntos e realizem trabalhos de reforço escolar sem a necessidade de deslocamento para um local específico.

É importante ressaltar que, em meio a essas possibilidades de ambientes virtuais, é possível compartilhar arquivos de texto, imagens e vídeos, interligando-os ou utilizando-os de forma conjunta,

ampliando assim as oportunidades de aprendizagem e interação.

Atualmente, é crucial fazer uso de todos os recursos e abordagens disponíveis para incentivar os alunos a assumirem o controle de seu próprio desenvolvimento educacional. Isso implica na aplicação de modelos de aprendizagem significativos, capazes de despertar encantamento e curiosidade, estimulando a descoberta, a imaginação, o pensamento criativo, a autodisciplina e a habilidade de gerenciar o tempo. Além disso, é de suma importância promover a solidariedade e o trabalho cooperativo entre os estudantes.

Encorajar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem é essencial, incentivando-os a desenvolver habilidades de estudo autônomo, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade nas tarefas em grupo. Nesse sentido, os currículos devem ser flexíveis, permitindo o acesso ao conteúdo básico e essencial para todos os estudantes.

Devem ser oferecidos caminhos comuns, porém também possibilitar opções personalizadas para atender às necessidades específicas de cada escola, turma e aluno. Isso implica na integração de diferentes áreas acadêmicas, profissionais e estudantes provenientes de famílias diversas, em diferentes espaços e tempos. Requer a coordenação de processos formais e informais de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação aberta com redes configuradas por múltiplas dimensões e recursos.

É importante ressaltar que reduzir todas as formas de inovação ao mero uso de tecnologias tem gerado confusão. Não se trata de negar os benefícios das novas tecnologias digitais em nosso cotidiano. O contexto da vida moderna já apresentava novas formas de espaço e tempo, reduzindo a necessidade de deslocamento das pessoas e favorecendo a criação de novos ambientes de aprendizagem além da sala de aula.

A cultura digital, cada vez mais acessível a todos, permeia a vida dos alunos e o ambiente escolar, fornecendo um vasto conjunto de informações em um sistema aberto, dinâmico e acessível a qualquer hora e em qualquer lugar, mesmo fora de estruturas de tempo pré-definidas.

Crianças, jovens e adultos aprendem e se desenvolvem em uma variedade de espaços sociais, culturais e familiares, influenciados por diversas condições de vida. A escola deve utilizar espaços diferentes e tempos distintos para a realização de projetos, combinando atividades, pesquisas, tarefas de casa, estudos em campo e diversas outras formas de ensinar, aprender e avaliar.

Como apontado por Moran (2000, p. 11), muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais, resultando em um desperdício de tempo e uma quantidade insuficiente de aprendizado, o que gera desmotivação contínua. Tanto professores quanto alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Diante disso, surge a pergunta: para onde devemos direcionar nossas mudanças? Como ensinar e aprender em uma sociedade cada vez mais interconectada?

Dessa forma, cada rede de ensino, sistema e escola, ao definir seus currículos, deve elaborar suas próprias Matrizes de Referência das Avaliações Processuais para cada área/componente curricular e ciclo/ano de escolaridade. Além disso, é necessário estabelecer objetivos específicos (habilidades) que se baseiem na construção de conceitos fundamentais e reflitam o trabalho diário

dos professores, bem como as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Tudo isso deve ser realizado em articulação com as Matrizes de Referência das Avaliações Nacionais, uma vez que a referência comum a todos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é a mesma.

A tecnologia pode ser definida como o campo de conhecimento que engloba o desenvolvimento de objetos e o planejamento de sua criação, funcionamento, configuração, manutenção e supervisão, fundamentados no conhecimento científico. É um conjunto de habilidades, técnicas, métodos e processos utilizados para criar produtos, sistemas e soluções que atendam a necessidades humanas.

Por meio da tecnologia, os seres humanos têm sido capazes de transformar o mundo ao seu redor, melhorando a qualidade de vida, impulsionando o progresso e promovendo avanços em diversos campos, como comunicação, transporte, medicina, agricultura, indústria, entretenimento e muitos outros.

A tecnologia envolve o uso de ferramentas, máquinas, materiais e processos para criar inovações e resolver problemas complexos. Ela está presente em nossa vida diária, desde os dispositivos eletrônicos que utilizamos até os sistemas complexos que sustentam infraestruturas essenciais, como energia, água e comunicações.

Ao longo da história, a tecnologia tem evoluído de forma acelerada, impulsionada pelos avanços científicos e pelas demandas da sociedade. Novas descobertas e invenções têm moldado o curso da humanidade, proporcionando novas oportunidades e desafios.

Todavia, é importante ressaltar que a tecnologia não se limita apenas a dispositivos eletrônicos ou avanços digitais. Ela abrange um espectro amplo de conhecimentos, desde técnicas tradicionais até abordagens inovadoras. Além disso, a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como uma ferramenta que pode ser utilizada de forma ética e responsável para melhorar a sociedade.

No entanto, é fundamental compreender que a tecnologia também apresenta desafios e questões complexas, como a segurança cibernética, a privacidade, o impacto ambiental e as disparidades de acesso. Portanto, seu desenvolvimento e aplicação devem ser acompanhados de reflexão ética, garantindo que seus benefícios sejam amplamente distribuídos e que os potenciais riscos sejam mitigados.

Em resumo, a tecnologia é um campo dinâmico que se baseia no conhecimento científico para criar soluções inovadoras e melhorar a vida das pessoas. Seu papel é fundamental na transformação e no avanço da sociedade, mas seu uso deve ser consciente, responsável e orientado para o bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de diferentes períodos históricos, diversos pensadores desempenharam um papel crucial ao apresentar teorias que exploravam conceitos relacionados à fase da infância, contribuindo assim para o desenvolvimento de abordagens educacionais direcionadas às crianças. Nos últimos

tempos, temos nos dedicado ao estudo da sociologia da infância e notamos que as recentes pesquisas sociais nessa área têm sido fundamentais para o surgimento de novas concepções sobre a infância, rompendo com a visão durkheimiana que considerava a criança como um ser em processo de tornar-se, incompleto, e atribuía ao adulto o papel de ensiná-la e moldá-la para a vida em sociedade. Historicamente, as crianças sempre foram percebidas como seres naturais, ou seja, seres com habilidades limitadas.

No entanto, a ausência de uma perspectiva política voltada para as crianças é um aspecto fundamental para compreender a história de como elas foram tratadas até o momento atual. Essa lacuna afeta tanto a forma como as enxergamos quanto a nossa disposição em ouvi-las quando elas se comunicam conosco. É imprescindível superar essa falta de atenção das ciências sociais em relação às crianças, a fim de eliminar a contradição da ausência das crianças nas análises científicas da dinâmica social e promover o ressurgimento delas nas práticas e no imaginário social.

Conseqüentemente, é necessário criar condições de vida para as crianças em diversos contextos sociais. Em particular, estamos preocupados, levando em consideração os princípios da sociologia da infância, com os espaços das instituições de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque a infância abrange desde o nascimento até cerca de 12 anos de idade, e reconhecemos que as crianças são agentes sociais capazes, com suas próprias perspectivas e experiências individuais das circunstâncias sociais e estruturais de suas vidas. Elas contribuem para a criação e modificação das culturas, mesmo estando inseridas na cultura adulta. Assim, é nossa responsabilidade defender políticas públicas e práticas pedagógicas que se concentrem nos interesses e necessidades das crianças, colocando-as como protagonistas de sua própria jornada de aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_embaixa_site_110518.pdf. Acesso 10 jun.2024.

BRUNER, J. **Educação, porta cultura**. Madrid: Visor, SA. 1997.

UNICEF (2007). **Aprendizagem na Primeira Infância**. Disponível em: http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html. Acesso 10 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: Críticas. 1979.

ZAPATA, BE E CEBALLOS, L. **Opinião sobre o papel e perfil do educador de infância.** Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, 8 (2), pp. 1069-1082. 2010.

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR

EVALUATION IN PRIMARY EDUCATION IN EVERYDAY SCHOOL LIFE



LUCILENE SANTANA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul em 2008. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O tema proposto neste estudo, Avaliação, é um assunto que, constantemente, é objeto de análise por parte dos estudiosos em avaliação, em todas as disciplinas do currículo. Assim, o presente trabalho visa a, dentro outros aspectos, situar a avaliação num contexto sociopolítico para a função diagnosticadora. O ponto de partida foi situar a avaliação no contexto da escola, analisada à luz das teorias de reprodução. O trabalho apresenta uma sondagem consciente da situação em que se encontra o processo de avaliação e pretende fazer uma análise desse processo, com o objetivo de encontrar subsídios sobre a prática avaliativa buscando saídas para uma forma mais justa de avaliar e que possibilite ao aluno situar-se num processo educacional consciente, tendo em vista que a escola tem sido alvo de críticas, exigências e questionamentos diversos a respeito do seu desempenho, sobretudo na sua função sócio-político-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The topic proposed in this study, Assessment, is a subject that is constantly being analyzed by

assessment scholars in all disciplines of the curriculum. Thus, this work aims, among other things, to situate assessment in a socio-political context for its diagnostic function. The starting point was to situate assessment in the context of the school, analyzed in the light of theories of reproduction. The work presents a conscious survey of the situation in which the assessment process finds itself and intends to analyze this process, with the aim of finding support for assessment practice, seeking ways out of a fairer way of assessing and enabling the student to situate themselves in a conscious educational process, bearing in mind that the school has been the target of various criticisms, demands and questions regarding its performance, especially in its socio-political-cultural function.

ABSTRACT

The topic proposed in this study, Assessment, is a subject that is constantly being analyzed by assessment scholars in all disciplines of the curriculum. Thus, this work aims, among other things, to situate assessment in a socio-political context for its diagnostic function. The starting point was to situate assessment in the context of the school, analyzed in the light of theories of reproduction. The work presents a conscious survey of the situation in which the assessment process finds itself and aims to analyze this process, with the aim of finding support for assessment practice by seeking ways out of a fairer way of assessing and enabling students to situate themselves in a conscious educational process, bearing in mind that the school has been the target of criticism, demands and various questions about its performance, especially in its socio-political-cultural function.

KEYWORDS: Evaluation; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

A que se considerar a necessidade de conscientizar diretores e professores sobre a problemática que envolve a avaliação no processo ensino-aprendizagem, evitando que utilize a avaliação de maneira repressora.

O presente artigo aborda o tema sobre avaliação no ensino fundamental no cotidiano escolar. O objetivo deste estudo é identificar as mudanças necessárias ao processo sistemático de ensino-aprendizagem se desenvolve em três momentos fundamentais que se intercomplementam e que são de grande importância no trabalho do professor: planejamento, orientação da aprendizagem e avaliação. É através deste último que se vai verificar em que medida e com que valor a ação pedagógica atendeu, ou não, aos objetivos previstos e até que ponto se deram as mudanças pretendidas nos alunos.

Não se trata, apenas, de verificar o sucesso ou o fracasso do aluno em tal atividade, mas de examinar se as ações planejadas no processo ensino-aprendizagem foram adequadas para permitir ao aluno passar para novos níveis de dificuldade.

Concluiu-se no estudo que as funções essenciais da avaliação dizem respeito ao educando como forma de conduzir o processo de elaboração do conhecimento, constituindo-se de um instrumento de autoconhecimento, mas que por muito tempo se constitui em instrumento de mensuração e seleção de alunos.

O processo de avaliação defendido e praticado pela escola é portador de poder de eliminação e seleção social sendo ineficaz em descobrir outras possíveis capacidades dos estudantes, por isso é apontada como um fator causador do fracasso escolar.

Assim a escola ocupará papel relevante, fundamental na formação do aluno como um todo, para que se torne agente transformador, capaz de fazer análises críticas e não ser apenas hábil, em repetir respostas memorizadas.

A busca do direcionamento da escola é uma tarefa necessária quando se quer formar cidadãos com condições de perceber o alcance de sua prática social. Educador necessário para essa construção é aquele que consiga ter competência técnica e política.

E ainda, analisa-se a prática da recuperação, como recurso atrelado a avaliação e que deve ocorrer como parte integrante de um processo contínuo e permanente para melhoria do ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Entende-se a escola como parte da sociedade civil representando um espaço onde, semelhante a outras instituições civis, confrontam-se diversos interesses sociais, os quais podem ser resumidos numa polaridade: de um lado os setores conservadores, buscando utilizá-la para a manutenção do status quo, e de outro, os setores progressistas que veem na educação um instrumento importante para as transformações sociais. Esse confronto pressupõe, portanto, a existência de um espaço político-pedagógico a ser preenchido na escola, pela ação consciente dos educadores comprometidos com as transformações sociais necessárias.

Um sistema avaliativo de uma forma ou de outra maneira, reflete o sistema pedagógico que lhe é correspondente, e este por sua vez, em geral, reflete o sistema social ao qual está atrelado.

Desta forma, dentro de um modelo conservador de sociedade, a prática da avaliação escolar será consequentemente autoritária, pois ela (avaliação) servirá como um dos mecanismos de controle e enquadramento do indivíduo dentro de padrões previamente estabelecidos e inquestionáveis, ou seja, servirá à domesticação do educando.

Segundo Luckesi (1984, p. 21), “A avaliação Educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Na visão da escola Tradicional, a aluna é visto como um depósito de conhecimento ou cultura. A avaliação visa medir o que é o quanto. É autoritária e disciplinadora e o direito de avaliar é exclusivamente do professor.

Na Escola Nova, o aluno é visto como ser único em seu aspecto psíquico. O processo de aprender a aprender é o mais importante. A avaliação é vista como individual e própria do aluno.

Na Escola Tecnicista, o aluno é percebido como população alvo. O professor é o técnico que aciona o processo e faz o controle. A avaliação é vista como um processo de feedback.

Contrariamente, num modelo pedagógico para a transformação, está implícita a opção por um sistema escolar que pretende a humanização dos educandos.

A forma como a avaliação vem sendo utilizada nas escolas, tem sido motivo de crítica dos pais dos alunos, sobretudo por deduzir-se à função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.

Mediano (1987) e Luckesi (1984) concordam que a decisão mais importante que deveria ocorrer após uma avaliação seria detectar falhas ocorridas no processo educativo para superá-las, corrigi-las. Porém, o que ocorre, frequentemente após as avaliações é que, não se importando com os resultados obtidos o professor caminha na sua trajetória de dar a matéria.

A tomada de decisão mais frequente é a referente a promoção ou reprovação ou a de classificar os alunos nos grupos fraco, médio ou forte da turma.

Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e crescimento; apenas serve para torná-lo estático e acabar até por inibi-lo. Ela subtrai da prática de avaliação o que lhe é essência: “a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto a ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 1984, p. 15).

Esse modelo de avaliação, que classifica definitivamente os alunos, pode ainda ser ampliado em suas possibilidades de uso arbitrário:

A ambiguidade na questão de um teste poderá fazer também com que o professor considere uma resposta do aluno como interpretação possível. O professor autoritariamente decide que a formulação da questão é correta, o aluno incompetente;

O professor soma ou subtrai a nota do aluno, exercitando ao máximo o seu arbítrio.

Assim, através de uma prática autoritária de avaliação escolar, o professor contribui para a reprodução da estratificação social. Sob esse enfoque da prática avaliação escolar diz Luckesi (1984, p. 38):

Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu conhecimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador de mecanismo história individual de crescimento de cada um. Como a avaliação educacional escolar vem sendo exercida, serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras, para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo.

AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO A FAVOR OU CONTRA OS ALUNOS

A educação é um dos principais esforços do homem para se realizar como pessoa, crescendo interiormente, assumindo responsabilmente seu papel como agente da história e contribuindo para a transformação da sociedade em que vive.

Mediano (1987, p. 52) reafirma:

A opção por uma escola que contribua, com o que lhe cabe, para a transformação da sociedade. Uma escola comprometida com a aquisição do saber e a formação da cidadania por todos. Para isso, a escola precisa sair do pensamento de quem é bom segue, e quem não é, não tem jeito mesmo. Sob pena de estar reforçando uma educação que não é para todos, uma educação não democrática.

A avaliação na escola tem sido apontada como um instrumento de controle de conhecimento, de dissimulação de um processo seletivo e de manutenção das hierarquias.

Referindo-se a esse aspecto Enguita (1989, p. 210) diz: “que a escola exerce um papel crucial na aceitação da estratificação social e, em geral, nas diferenças sociais através de sua própria estratificação interna”.

Na escola atribuem-se tarefas a todos os alunos em função de um suposto modelo geral e, se as capacidades de algum deles fica abaixo do exigido, não existe estratégia compensatória, nem revisão de norma de rendimento, mas exclusão ou certificação de fracasso daquele que falhou.

A igualdade de oportunidades precisa começar no reconhecimento das diferenças e nas propostas de trabalhar a partir dessas diferenças.

De acordo com Grillo (1988, p. 86):

A aprendizagem ocorre num enfrentamento do sujeito com a realidade, visando a uma aquisição aproximativa do conhecimento? Para adquirir esse conhecimento, que consiste numa interpretação e explicação dos dados da realidade que o rodeia, o aluno necessita observar, imaginar, testar hipóteses, concluir, agir com entendimento e criativamente. Ensino, nessa perspectiva, constitui-se numa ação provocadora que auxilia os alunos a construir o seu próprio conhecimento, sendo o professor o mediador entre aquele e a realidade que lhes é apresentada.

Professor e aluno encontram-se numa relação dialógica de agir – entendendo e entender – agindo. Isto impõe uma constante reflexão sobre a prática e mais que uma reflexão, uma conscientização.

Dessa forma o indivíduo é sujeito da aprendizagem e não objeto, e seu crescimento se dá em ritmo próprio e diferenciado. Ou seja, cada aluno tem sua forma de aprender, não se podendo admitir que sua capacidade seja reduzida se ele apenas é mais lento, ou que sua capacidade seja maior se ele vai mais rápido.

O professor precisará ser um observador atento, e, portanto, não será apenas a partir de uma única situação de avaliação que ele chegará a conclusões sobre seus alunos, mas sim de muitas situações observadas. Isto é, assumir o diagnóstico da aprendizagem continuamente. Agindo assim, o professor não classifica o aluno, mas constata sua situação naquele momento e parte para a ação que poderá modificar o seu desempenho.

O determinismo da nota funciona de maneira bastante clara: privilégio para uns, cilada para outros. Alguns professores utilizam a avaliação de atitudes como justificativa para avaliação de conhecimentos. Outras vezes servem como mecanismo de desconto, é como se o professor afirmasse: “seu conhecimento é tal, mas como seu comportamento é tal, seu conhecimento passa a ser tal”. Quando se avalia atitudes, está se avaliando “o que o aluno é” e não “o que ele aprendeu”.

A avaliação continua sendo mantenedora das desigualdades, ela pode representar um mecanismo a favor de uma minoria de privilegiados e uma arma contra o contingente de alunos despreparados que terminam contribuindo para aumentar os índices de evasão e repetência.

OS EDUCADORES E A PRÁTICA AVALIATIVA

Os educadores, hoje, não conseguem reunir conceitos claros a ponto de resolver as dúvidas sobre a educação. A questão é complexa demais para ficar nas mãos de especialistas dentro do sistema, sem conseguir as revoluções dessa galáxia, à distância.

Meter a mão no setor da avaliação do rendimento escolar é, pelo menos, uma atitude de ousadia, poderá ser suicídio e, em último caso será uma questão reveladora de tendências escondidas entre os educadores, do mais retrógrado ao mais avançado.

Portanto, coragem é a primeira manifestação; estudo da realidade, a segunda, para poder haver alguma mudança substancial dos conteúdos a serem ministrados nas escolas. Por fim, honestidade, com a divulgação de um ensino e educação séria, compatíveis com as avaliações quantitativas (aquilo que foi ensinado) e, qualitativas, compatíveis com a estrutura que ensina.

O jogo aberto, a participação, a inserção no contexto de nossos alunos conforme realidade brasileira que vivem e saboreiam deverão nortear o ensino e o aprendizado, onde cada um tende a construir seu próprio conhecimento, sendo agente de seu êxito e fracasso.

Para formarmos uma pessoa e construirmos a cidadania não podemos estar atentos, apenas, aos valores quantitativos dos programas a serem ministrados, as avaliações precisam escapar aos contornos geográficos dos objetivos. Assim faremos educação. A outra coisa que fazemos é pura instrução.

Muitos professores trabalham em sintonia com os alunos percebendo as dificuldades e os momentos em que poderão colaborar para o crescimento pessoal e grupal. Trabalham duro, perseguem as metas e, depois de ensinar e verificar os pontos mais importantes do aprendizado. Reúnem a certeza de ter feito alguma coisa que fala profundamente a cada um de seus alunos e, por estar razão final, sobretudo por causa dela, aprenderam. Não se trata de avaliar somente no final, mas a cada passo do processo de construção do saber.

Quando um professor usa a avaliação para manter-se no cargo como pessoa de respeito, capaz de controlar alunos, a avaliação é uma arma agressiva, instrumento de um poder despótico a serviço de um mestre de mentalidade autoritária, sem confiança na sua capacidade de ensinar, motivar e trocar com os educandos elementos de formação humana. Suas avaliações não medem o

grau de aprendizado dos alunos, mas, sem sombra de dúvidas, estabelecem elementos de controle como ponto central de seu trabalho.

Há aqueles que também esquecem que a grande maioria dos alunos precisariam ser avaliados através de instrumentos mais simples, mais objetivos para medir se sabe escrever, organizar ideias, expressar-se com logicidade e solidez de argumentação. A avaliação é feita fora da realidade, o pior é que estas práticas favorecem a reprodução de uma sociedade elitizada, impedindo o acesso da maioria aos postos de divulgação do saber maior. Uma avaliação não pode estar desligada da realidade.

Segundo Demo (1994, p. 5), no contexto de uma didática centrada no aluno,

é função social essencial do professor enfrentar com competência o risco de fracasso do aluno ao apresentar soluções alternativas. Está é possivelmente a finalidade maior da avaliação: não reprovar, mas garantir uma aprovação competente.

Para o bem do desenvolvimento de qualquer região do espaço terrestre, é importante levar-se em conta as diversidades, as diferenças individuais, inclusive da velocidade de cada aprender. Somente a estupidez pedagógica poderá defender o abandono das ideias da busca do trabalho em atendimento às diferenças individuais. A vida inteira, na prática, observar estas diferenças e a sobrevivência está em função dessas diferenças.

Ao invés de ficarmos justificando o baixo rendimento do aluno em certos componentes curriculares em função das “diferentes tendências”, devemos partir para a necessária revisão da forma de trabalho. Os alunos, por cedo, são diferentes, este reconhecimento deve ser feito a favor deles e não contra. Trata-se de buscar a combinação e não a antagonização e rotulação.

A avaliação quando julgada com critérios definidos pelo professor e alunos, participativamente, selecionados dentre os valores presentes na filosofia da escola e na própria matéria e disciplina lecionada pelo professor, se torna mais verdadeira, mais justa, mais compartilhada.

GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Pensar em gêneros textuais é, acima de tudo, é falar da interação do sujeito com o seu texto e com a comunicação circunstancial que envolvem essa relação. Isto é, o gênero pode ser determinado por suas perspectivas sociocomunicativas e úteis, conforme as quais aparecerão diferentes formas de expressão textual nos diferentes gêneros, que ocorrem da carência do sujeito se comunicar atendendo a objetivos específicos, almejando um determinado público e restringido por uma condição comunicativa. Para Koch e Elias (2012, p. 63):

A par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a apreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc. - um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e 22 outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe.

A promoção de aulas embasada na concepção dos gêneros textuais faz com que nossos alunos se desenvolvam mais e melhorem no aprendizado, no entanto exigem algumas mudanças

nos métodos de ensino e no conteúdo a serem estudados. Partindo do princípio de que a nossa língua deixa de ser limitada por uma visão gramatical apenas por teoria e passa a ser tratada como uma atividade humanizada, um meio de intercâmbio do indivíduo com a sociedade.

Isso significa nos desafiar a promover esse novo modo de ensinar a língua portuguesa em sala de aula, aproximando-a de seu uso no dia a dia das pessoas. De nada adianta um ensino engessado, que fale de uma língua ideal, mas que, no final das contas, não consiga ter ligação direta com a realidade do aluno. O estudante torna-se indiferente ao conteúdo a que lhe é exposto, e essa situação tende a agravar-se ao longo de seu percurso escolar, o que gera diversos resultados negativos, tanto no âmbito escolar (mais específico) quanto no âmbito social (mais geral). Reiterando, é necessário que o estudante seja capaz de se comunicar utilizando sua língua como ferramenta, sabendo adequá-la ao contexto em que ele se encontra. É como se o falante de um idioma devesse ser um “poliglota dentro de sua própria” língua, conseguindo circular com livre expressão entre os mais diversos estratos da sociedade.

A palavra gênero remonta à base indo-europeia *gen- que significa ‘gerar’, ‘produzir’. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, genens* (significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’) e o verbo *gigno, genui, genitum, gignere* (significando ‘gerar’, ‘criar’, ‘produzir’, ‘provir’), com o qual se relacionam palavras como *genitor, primogênito, genital, genitura*. A utilização do termo gênero para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos. Assim como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consanguinidade, ele se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. A noção de gênero serve, portanto, como uma A utilização do termo gênero para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos. Assim como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consanguinidade, ele se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. (BAKHTIN, 2003, p. 2)

Portanto, para termos uma noção de gênero devemos classificá-los reunindo entes diferentes com base em traços comuns. A denominação ‘gêneros textuais’ é um tanto controversa, alvo de muitas discussões, e existem estudiosos que preferem utilizar os termos ‘gêneros discursivos’ ou ‘gêneros do discurso’, por entenderem que, conceitualmente falando, seriam despreveriam esse assunto com maior acurácia.

Os gêneros textuais tratam de textos materializados, ao passo que o gênero do discurso os desenvolve ou os põem em circulação nas práticas sociais. Isto é, pode-se dizer que os gêneros se constituem como textos que circulam discursos e constituem, bem como são constituídos por discursos e ambos são indissociáveis.

TIPOS TEXTUAIS

O tipo textual é uma espécie de construção teórica que compõe um gênero textual definido pela natureza linguística de sua composição dentro dos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo e pelos atos retóricos e os modos dos discursos que realiza.

Os tipos textuais se caracterizam muito mais como uma ou mais sequências linguísticas de enunciados do que como textos. O conjunto de categorias para designar os tipos é limitado e sem tendência a aumentar. Um texto é denominado argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo ou

nele há predominância sequencial de uma dessas categorias. É comum que haja textos dotados de características de todas essas classificações, ou que mescle apenas alguma delas, mas para efeito explanatório, adotemos essas denominações mais simples, pensando apenas nos textos de um tipo textual específico.

Os tipos de textos são classificados de acordo com sua estrutura, objetivo e finalidade. De maneira geral, a tipologia textual é dividida em: texto narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo e preditivo.

Definem-se tipos textuais pela forma em que as informações são organizadas nos textos; pela predominância das categorias gramaticais que levam o leitor/ouvinte a compreender o texto. Estas estruturas linguísticas servem de “pistas” para a construção da significação textual: uma sequência descritiva pode ser comparada a um retrato, ou uma pintura; uma sequência narrativa pode ser comparada a um filme.

Nas sequências descritivas, a ordenação dos fatos ou episódios não é relevante. As sequências narrativas, ao contrário, caracterizam-se justamente pela “evolução” dos fatos, pela mudança de estado, pelas relações de consequência.

Como os tipos costumam aparecer mesclados nos textos empíricos, às vezes, torna-se difícil distinguir as sequências exatamente; só pelo reconhecimento da predominância de um dos tipos, com uma leitura global do texto, é que isso se torna possível. (BRASIL, 2008)

TEXTO NARRATIVO

Os gêneros da ordem do relatar, a narrativa, caracterizam-se como um enunciado textual com verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado de ação. Os gêneros da ordem do relatar são narrativos com sentido temporal, mas com a especificidade de comportarem os textos pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo

A marca fundamental do texto narrativo é a existência de um enredo, do qual se desenvolvem as ações das personagens, marcadas pelo tempo e pelo espaço. Assim, a narração possui um narrador aquele que apresenta a trama, as personagens principais e secundárias, o tempo cronológico ou psicológico e o espaço que é o local onde se desenvolve a história. Sua estrutura básica é: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Os textos narrativos, desde os mais simples, como as fábulas, até os mais complexos possuem uma estrutura comum, possível de ser estudado. A estrutura narrativa representa verbos de conclusão anteriores e predicados de ação relacionados a eventos relacionados à primeira ou terceira pessoa. A narrativa possui estrutura própria para organizar as informações. Os eventos são organizados em ordem cronológica, permitindo aos leitores sentirem a reconstrução do que vivenciaram, e retratar vividamente a avaliação ao final, aparecendo séries temporais e jogos causais.

É preciso distinguir narrativa e narração.

O tipo narrativo apoia-se em fatos, personagens, tempo e espaço. Relata mudanças de estado entre os fatos ou episódios, seja marcando essas mudanças nos tempos verbais ou não. Além disso, há uma relação de anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados e, frequentemente, esses fatos mantêm entre si uma relação de causa e efeito. Por isso, muitas vezes, a ordem em que se enuncia os fatos é relevante para a sequência narrativa. (BRASIL, 2008)

O que decide o componente narrativo do texto é a alteração de situação, ou seja, a transformação. Narrativa é uma modificação de estado operada pela ação de um personagem. Existem dois tipos básicos de narrativa: a de aquisição e a de perda. A narração atua com personagens, situações, tempo e espaço bem determinado trabalha predominantemente com termos concretos. É falar sobre os fatos, é contar. Versa na elaboração de um texto, implantando episódios e acontecimentos. A narração é totalmente dinâmica. Os verbos são predominantes num texto narrativo.

Na sequência de afirmações da estrutura narrativa, sempre há uma mudança, uma mudança na condição de uma pessoa. É importante destacar que, no texto narrativo, existem afirmações sobre estados e afirmações sobre comportamentos que provocam novos estados e mudanças em novos estados.

Qualquer narrativa por mais simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal, espera-se de uma narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor. (CADEMARTORI, 2012, 2 ed., p. 46)

As principais características da narração são: as vantagens de certos termos, as mudanças de situação, a informação na sequência lógica, a estrutura verbal e o preenchimento de verbos anteriores, imperfeito, imperfeito. Reconheça e preste atenção a essas características no texto. Quanto ao significado do texto, não haverá dificuldade em compreender o texto. É importante aprender a explicação da narrativa, porque este é um gênero que atrai a atenção dos alunos e os prepara para textos mais complexos.

De certo modo, muitos alunos já têm contato com a narrativa de modo natural em sua infância, em seu cotidiano, pois é parte da convivência humana o compartilhamento de histórias. Quando dois amigos conversam sobre o que fizeram na semana anterior ao seu encontro, eles estão narrando o que ocorreu. Ou seja, fazer com que o aluno comece por esse estágio o colocará em contato com algo que, de certa forma, ele já conheceu, e agora terá a oportunidade de estudar de maneira mais aprofundada, partindo para detalhes mais internos e aprendendo de que forma pode utilizar esse conhecimento em sua vida.

Os gêneros da ordem do narrar, também são narrativas, mas envolvem textos cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e caracterizados pela reprodução da ação através da criação, da intriga no domínio da verdade. Conhecimento textual referente às características da linguagem poética ou à estrutura global de textos narrativos, além dos aspectos estruturais de textos do tipo poético, narrativo e teatral.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, diz que a narrativa é a porta de entrada das crianças ao mundo da literatura, sendo importantíssimo na alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se com o estudo que a prática da avaliação é ainda desenvolvida numa linha tradicional,

constatando-se principalmente que o professor é democrático no dizer, mas autoritário no fazer, demonstrando não ser capaz de vincular o seu pensamento e o seu discurso à ação.

Agindo assim, evidentemente, estariam numa prática constante de recuperação paralela o que provavelmente não resultaria tão alto índice de alunos reprovados e encaminhados para a recuperação final, ou até mesmo malformados.

A recuperação final parece ser realizada na escala apenas para cumprir uma formalidade legal, assim mesmo com uma efetividade duvidosa, tendo em vista os resultados alcançados. Mais do que uma estratégia para superar as dificuldades não eliminadas ao longo do ano, ele tem se constituído num mecanismo de legitimação do fracasso do aluno.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão, tal como sugerido nos PCNs.

A formação completa de um cidadão, consciente de seus atos, seus direitos e deveres deve focar nesse aspecto, pois no mundo atual em que vivemos, é impossível conseguir aproveitar todas as oportunidade e conseguir êxito nas empreitadas sociais sem se ter um bom conhecimento de escrita e leitura, sem conseguir interpretar a realidade que nos cerca, discernindo as diferentes múltiplas facetas do nosso momento histórico, tão complexo, tão veloz, marcado pela difusão de informações em um nível que nunca se viu em nenhum outro momento, em qualquer outra civilização que tenhamos conhecido.

Educação e ensino têm sido muito criticados nos últimos tempos. O estudo das relações entre escola e sociedade; baseado nas teorias reprodutivas fez ver que a função social da escola é a reprodução das sociedades de classes na qual vivemos.

REFERÊNCIA

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARRASCO, José Bernardo et al. **La recuperación educativa: Problemas y soluciones**. Madrid: Editorial Brunõ, 1972.

CASTRO, Clotilde de Almeida. **Avaliação na sala de aula**. Vitória: [s.i.], 1990. Mimeo.

DEMO, Pedro. **Avaliação quantitativa IV; sobre educação transformadora.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: INEP, n. 161, p. 91-111, jan./abr. 1988.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIMENO SACRISTÀN, J. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** 5. ed. Madri (Espanha): Ed. Morata, 1995.

GRILLO, Marlene. **Avaliação, ainda?** In: ALENCASTRO, Ilma Passos et al. (org.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação mediadora.** Porto alegre: Educação e Realidade, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico.** Revista ANDE, São Paulo: Associação Nacional de Educação, n. 4, p. 404, 1982.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação o que pratica a escola?** In: _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

MENÉGOLA Maximiliano. **A avaliação libertadora.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgard. **O problema epistemológico da complexidade**. Porto: Europa- América, 1996.

PIAGET, Jean. **O nascimento da Inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SALA DE LEITURA: O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENRIQUECIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL

READING ROOM: THE ROLE OF STORYTELLING IN ENRICHING THE EDUCATIONAL PROCESS



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

Este estudo propõe uma investigação sobre o processo educacional, destacando o papel fundamental da literatura infantil e da Sala de Leitura nesse contexto. Por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, busca-se compreender a contribuição significativa da contação de histórias na Sala de Leitura para o enriquecimento do processo educativo. A análise se estende desde os fundamentos teóricos da educação até a prática pedagógica, explorando a relação intrínseca entre a literatura infantil e os objetivos educacionais estabelecidos na legislação educacional brasileira. Nesse sentido, a Sala de Leitura é examinada como um espaço privilegiado para promover a leitura e a apreciação literária entre os estudantes, com foco na atuação do Professor Orientador como agente facilitador desse processo. Por meio dessa abordagem integrada, pretende-se evidenciar como a interação entre literatura infantil e Sala de Leitura pode promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, enriquecendo assim o ambiente educacional e contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Educacional; Literatura Infantil; Sala de Leitura.

ABSTRACT

This study proposes an investigation into the educational process, highlighting the fundamental role of children's literature and the Reading Room in this context. Through a comprehensive literature review, it seeks to understand the significant contribution of storytelling in the Reading Room to enriching the educational process. The analysis extends from the theoretical foundations of education to pedagogical practice, exploring the intrinsic relationship between children's literature and the educational objectives established in Brazilian educational legislation. In this sense, the Reading Room is examined as a privileged space for promoting reading and literary appreciation among students, with a focus on the role of the Guidance Teacher as a facilitator of this process. Through this integrated approach, the aim is to show how the interaction between children's literature and the Reading Room can promote the cognitive, social and emotional development of students, thus enriching the educational environment and contributing to the formation of critical and reflective readers.

KEYWORDS: Educational Process; Children's Literature; Reading Room.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal investigar o papel da prática ancestral de contar histórias, desde os tempos remotos até os dias atuais, no contexto do processo educacional. Além disso, busca-se explorar a relevância da linguagem oral e escrita como meio de transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Também será analisada a influência da literatura infantil e da Sala de Leitura na formação educacional das crianças. Para alcançar esses objetivos gerais, o estudo se propõe a compreender a importância da prática de contar histórias nas sociedades tribais primitivas e sua evolução ao longo do tempo, investigar o papel da linguagem oral e escrita na transmissão de conhecimento e na promoção da educação, analisar o impacto da leitura significativa na formação do caráter e no desenvolvimento intelectual e cultural das crianças e identificar estratégias para a utilização eficaz da literatura infantil e da Sala de Leitura no processo educacional. A prática de contar histórias e a literatura infantil desempenham um papel fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, estimulando a imaginação, promovendo a aprendizagem e transmitindo valores culturais. No entanto, é necessário compreender melhor como esses elementos podem ser integrados de forma eficaz no ambiente escolar para promover um aprendizado significativo. Portanto, este estudo se justifica pela importância de investigar e analisar o papel da literatura infantil e da Sala de Leitura no processo educacional, visando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes e enriquecedoras. Diante desse contexto, a questão que se coloca é: Como a prática de contar histórias, a literatura infantil e a Sala de Leitura podem ser efetivamente integradas no contexto escolar para promover o desenvolvimento educacional das crianças?

A EDUCAÇÃO ESCOLAR

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.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O contato inicial da criança com o mundo da literatura marca o início de sua jornada como leitora, impulsionando o desenvolvimento das habilidades essenciais para uma leitura eficaz. Ler envolve um processo mental complexo de construção de significados a partir dos conhecimentos prévios, estabelecendo conexões entre diversas informações. Durante a leitura, o cérebro trabalha intensamente para combinar os sinais gráficos e as unidades de pensamento que compõem a linguagem. Dominar essas dimensões é fundamental para alcançar verdadeira competência na leitura, exigindo não apenas a decodificação dos sinais gráficos, mas também o conhecimento do vocabulário e da estrutura do texto, bem como algum entendimento do assunto em questão. Toda a comunidade científica reconhece a importância da leitura no desenvolvimento da inteligência e na busca de conhecimento. A leitura vai além da simples decodificação de palavras; ela abrange uma gama diversificada de significados e experiências sensoriais. É como ouvir uma melodia, apreciar uma obra de arte, saborear um chocolate ou sentir o cheiro da chuva - todas essas experiências sensoriais contribuem para a nossa compreensão do mundo. Essa "leitura da vida" nos prepara para interpretar os sinais visuais ao nosso redor, sendo, portanto, uma habilidade essencial que precede a leitura gráfica, como salientou Paulo Freire. Se não integramos nossas experiências pessoais e observações do mundo ao ato de ler, nosso esforço nessa tarefa será limitado. A formação de leitores é a principal missão da escola. É crucial não apenas dominar a habilidade de ler, mas também compreender profundamente o que foi lido. A leitura é uma atividade complexa que transcende a mera decodificação de símbolos; ela envolve a compreensão de contextos culturais, ideológicos e filosóficos. Quando um professor seleciona cuidadosamente um texto, poema ou história, ele não apenas promove o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também estimula a curiosidade dos alunos, incentivando-os a explorar e questionar o mundo ao seu redor. Para garantir que os alunos tenham uma formação sólida como leitores, é crucial que eles encontrem significado nos textos que

estão lendo. Isso implica selecionar materiais que abordem temas familiares e relevantes para suas vidas, bem como empregar um vocabulário acessível. Além disso, é essencial apresentar textos criativos que despertem o prazer pela leitura. Uma leitura verdadeiramente completa ocorre quando o leitor mergulha no texto, dialogando com as palavras impressas e reconstruindo mentalmente a jornada criativa do autor. Um bom leitor não apenas absorve passivamente o texto, mas também o reinterpreta com base em suas próprias experiências, ampliando assim sua visão de mundo. A leitura desempenha um papel fundamental no crescimento intelectual do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e aprimorando habilidades como discernimento, criatividade, lógica e capacidade de pesquisa. Nesse sentido, por mais avançado tecnologicamente que seja, pode substituir o livro nesse ato de aprimoramento da inteligência humana que é a leitura, certamente porque não há tecnologia que supere essa inteligência. (BELOTTO, 2004) A tecnologia pode oferecer recursos valiosos, mas não pode replicar completamente a experiência profunda e enriquecedora proporcionada pela leitura de um livro. O livro é verdadeiramente o passaporte do leitor, oferecendo uma jornada que transcende os limites do espaço e do tempo. Ele nos transporta para além de onde estamos, nos levando a horizontes desconhecidos que talvez nem mesmo o autor tenha imaginado. Além disso, o livro é o nosso guia para enxergar o mundo com os olhos da alma, despertando em nós reflexões, questionamentos, emoções e experiências que nos tornam mais humanos. A leitura literária proporciona uma riqueza de elementos, incluindo estética, ética, psicologia e filosofia. Ao nos envolvermos com a literatura, nossa imaginação e criatividade são estimuladas, permitindo-nos explorar novas perspectivas e expandir nossos horizontes mentais. Em suma, os livros são verdadeiros tesouros que enriquecem nossa vida e nos tornam mais completos como seres humanos. Sobre isso, ressalta-se que:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da 1ª língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16)

A leitura de textos literários é uma ferramenta indispensável para a transmissão de conhecimentos e valores morais. Segundo Arendt (2005), a leitura é um ato de interação e diálogo entre o leitor, o texto, o autor e o mundo. Através da leitura literária, é possível realizar reflexões, análises, comparações e questionamentos, contribuindo para o desenvolvimento de um leitor crítico e reflexivo. Os livros de literatura desempenham um papel crucial no processo educacional, pois possibilitam que a criança se envolva na história e interaja com as experiências narradas. Isso pode ampliar suas habilidades intelectuais e tornar o processo de aprendizado na escola mais agradável.

FUNÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil desempenha uma série de funções essenciais na educação, abrangendo aspectos individuais, públicos e privados, bem como a relação entre autor, mensagem e leitor. Entre as suas diversas finalidades, destacam-se informar, educar, entreter, persuadir e expressar opiniões ou ideias. Essas finalidades se desdobram em objetivos como passar novas informações,

ensinar de forma lúdica para desenvolver a capacidade crítica, aprender de maneira prazerosa com as histórias, mostrar diferentes comportamentos e maneiras de pensar, e refletir e analisar ideias e emoções. A literatura infantil também é fundamental para o ensinamento de valores, contribuindo para a formação moral e ética das crianças. Ela enriquece a sensibilidade, amplia o conhecimento e estimula o imaginário infantil, tratando do próprio comportamento das crianças e favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade. Os contos de fadas, por exemplo, expressam esperança ao apresentar heróis que superam obstáculos, o que é crucial para a formação das crianças.

SALA DE LEITURA

É amplamente reconhecido pelos educadores que o desempenho acadêmico dos alunos pode ser significativamente beneficiado pela presença de uma biblioteca dinâmica dentro da escola. Esses espaços, geralmente chamados de Salas de Leitura ou Bibliotecas Escolares, desempenham um papel fundamental no ambiente educacional, fornecendo uma variedade de recursos e serviços que promovem o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades de leitura e pesquisa. A definição tradicional de biblioteca como um local onde uma coleção de livros e documentos é organizada para estudo, leitura e consulta está evoluindo com o tempo. Em vez de serem simples depósitos estáticos de materiais impressos, as bibliotecas modernas são concebidas como espaços dinâmicos de interação e aprendizado. Elas são projetadas para atender às necessidades dos usuários da informação, proporcionando acesso não apenas a livros físicos, mas também a recursos digitais, tecnologias e serviços que auxiliam no processo de aprendizagem. O exemplo histórico da Biblioteca de Alexandria destaca a longa tradição de bibliotecas como centros de conhecimento e aprendizado. Essas instituições têm como objetivo reunir e preservar o conhecimento humano, além de disponibilizá-lo para o público em geral. O conceito moderno de biblioteca, conforme citado por Fonseca (1992), enfatiza a importância de pensar nas bibliotecas não apenas como repositórios de materiais, mas como espaços onde a informação circula dinamicamente, atendendo às necessidades dos usuários. Portanto, é crucial que as escolas reconheçam a importância de investir em bibliotecas dinâmicas e bem equipadas, pois elas desempenham um papel fundamental no apoio ao aprendizado dos alunos, no desenvolvimento de habilidades de pesquisa e no estímulo ao hábito de leitura, contribuindo assim para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. As escolas da rede municipal de ensino possuem Salas de Leitura para auxiliar os professores em seu trabalho. O funcionamento dessas salas é regulamentado pela Portaria nº 899, de 24 de janeiro de 2014 destacando-se:

. Art. 2º - O trabalho nas Salas de Leitura e nos Espaços de Leitura visa precipuamente à inserção dos educandos na cultura escrita, tendo os seguintes objetivos específicos:

II – despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário, bem como desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para a formação contínua do comportamento leitor dos educandos e da comunidade educativa;

III - favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários, crônicas, lendas, fábulas, contos de assombração, de fadas, de humor, poesia, parlendas e outros que circulam socialmente

A Sala de Leitura é uma extensão da sala de aula, compartilhando os mesmos objetivos educacionais. Este espaço é dedicado à leitura e é gerenciado por um professor orientador, responsável pela organização do ambiente, do acervo e pela elaboração de atividades adequadas para diferentes faixas etárias.

A Hora do Conto é um recurso valioso para explorar a Literatura Infantil na sala de leitura. Durante esse momento, as crianças têm a oportunidade não apenas de ouvir histórias, mas também de participar ativamente da construção de narrativas em suas mentes, utilizando seus conhecimentos prévios sobre elementos narrativos. Ao escutar um conto, a criança não só absorve a história, mas também a reinterpreta de acordo com sua própria compreensão e experiências de vida. Este processo promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como pensamento crítico, imaginação e associação de ideias. A narrativa oral durante a Hora do Conto não só transmite emoções, mas também introduz a criança à linguagem, ritmo, símbolos e memória, estimulando sua imaginação e compreensão do mundo ao seu redor através da linguagem. A contação de histórias não apenas fomenta o prazer pela leitura, mas também instiga a curiosidade das crianças, incentivando-as a buscar mais conhecimento sobre uma variedade de assuntos. Essa troca de informações contribui significativamente para o processo educacional das crianças, enriquecendo seu aprendizado e desenvolvimento pessoal. É importante ressaltar que a contação de histórias é uma ferramenta poderosa no contexto educacional, pois:

Contar histórias é recuperar encantamento, é estabelecer afeto entre quem conta e quem ouve histórias. É brilhar o olho, olho no olho. Contar é encantar, é prazer, é ludismo. Ouvir histórias é se deixar conduzir para o mundo da magia, da fantasia, do faz-de-conta... é sonhar... (MORO; ESTABEL, 2009)

Contar uma história de uma obra infantil é mais do que simplesmente relatar eventos; é um momento de interação entre o contador e o ouvinte, que pode ocorrer tanto em ambiente familiar quanto de forma coletiva na sala de leitura ou na sala de aula. Durante essa experiência, diferentes apresentações e interpretações surgem de acordo com a percepção e estilo do contador.

A arte de contar histórias transcende a mera transmissão de informações. É uma oportunidade para criar vínculos emocionais, estimular a imaginação e despertar o interesse pela narrativa. Cada contador imprime sua própria personalidade na história, adicionando nuances e interpretações únicas que enriquecem a experiência do ouvinte.

Além disso, a contação de histórias promove habilidades importantes, como a capacidade de concentração, compreensão de linguagem, empatia e desenvolvimento da criatividade. Essa prática também fortalece os laços afetivos entre os participantes, seja em um ambiente familiar acolhedor ou em um contexto educacional mais amplo.

Assim, contar histórias é muito mais do que apenas narrar eventos; é uma arte que cria laços emocionais, estimula a imaginação e promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

[...] Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro...Ela é o uso simples e harmônico da voz. Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante[...]
(ABRAMOVICH, 2001, p.18)

A IMPORTÂNCIA DA SELEÇÃO DE HISTÓRIAS

A cuidadosa seleção da história é crucial, pois pode suscitar questionamentos morais sobre as atitudes e ações dos personagens, estimulando assim a capacidade crítica da criança. Além disso, é essencial que a história seja compreensível para a criança, de modo a capturar sua atenção. Conforme observado por Sisto (2005), uma história é construída na mente do ouvinte através da criação de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades. Ao escolher uma história, é importante considerar a faixa etária da criança e a forma de apresentação mais adequada. A contação de histórias é uma maneira fundamental de dinamizar o espaço da literatura infantil, uma vez que os contos de fadas, lendas e fábulas constituem um patrimônio cultural da humanidade. O universo dessas histórias, com suas fadas, bruxas, sacis, lobisomens e seres encantados, é um repertório de atividades lúdicas que cativam as crianças. Ouvindo histórias, as crianças podem expressar seus interesses revelados ou inconscientes, e através das narrativas, podem encontrar soluções para suas tensões e ansiedades. Por meio da fantasia, elas enfrentam desafios como lutar com dragões, se transformar em sapos, voar em tapetes mágicos, casar-se com príncipes e princesas, e retornam à realidade fortalecidas por essas experiências.

Após selecionar e estudar a história para contação, é crucial escolher a forma de apresentação adequada à faixa etária do público-alvo. Durante a narração, o contador precisa se envolver completamente com a história para transmitir convicção aos ouvintes. Conforme mencionado por Coelho (2006), estudar uma história envolve, primeiramente, desfrutar dela, captar sua mensagem e identificar seus elementos essenciais após várias leituras. É importante proporcionar momentos de reflexão após a contação da história, permitindo à criança um entendimento mais profundo do universo narrativo. Isso faz com que a história contribua de forma mais significativa para o desenvolvimento da criança, estimulando sua imaginação, criatividade e promovendo o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Durante a Hora do Conto, é essencial criar um ambiente de encantamento, magia, suspense e emoção, dando vida ao enredo e aos personagens. O local deve ser adequado, bem iluminado e confortável, evitando horários em que as crianças estejam com fome ou sono. O conhecimento do público-alvo é fundamental, adaptando o conteúdo à idade e maturidade cognitiva das crianças. O narrador deve conhecer bem o enredo da história, narrar com naturalidade, usando tonalidades de voz e pausas para enfatizar pontos emocionantes. A narrativa deve fluir sem interrupções, evitando conselhos ou explicações durante a história. É importante tratar todos os ouvintes com simpatia e igualdade, sem favorecer nenhum em particular. Ao finalizar a história, não se deve apontar moral ou aplicar lições, pois esse momento é de lazer e cada criança fará sua própria interpretação de acordo com sua maturidade.

O PROFESSOR ORIENTADOR DA SALA DE LEITURA

O professor orientador da Sala de Leitura deve, antes de tudo, ser um leitor apaixonado que concebe a leitura como um ato de paixão. Ele deve ter um conhecimento profundo dos títulos disponíveis na sala de leitura e saber quais obras podem atrair melhor seus leitores, ou seja, a comunidade escolar. Além disso, o mediador de leitura deve estar bem-informado e ser capaz de resolver os

problemas que impedem os leitores de se envolverem com a leitura. É fundamental que o mediador crie um ambiente adequado e prazeroso para os leitores, estabelecendo uma comunicação eficaz e acompanhando de perto as reações dos leitores durante a leitura. Através de seu envolvimento genuíno com a leitura, o mediador é capaz de transmitir aos leitores iniciantes a competência leitora que lhes permitirá escolher, selecionar, criticar e participar ativamente na sociedade. O mediador de leitura deve conhecer bem o acervo da sala de leitura e ser capaz de oferecer aos leitores as melhores opções de leitura, adequadas à sua faixa etária. No entanto, simplesmente indicar livros não é suficiente; é necessário mostrar aos leitores que a leitura é uma atividade enriquecedora e proporcionar experiências gratificantes com a leitura. Para desempenhar eficazmente seu papel, o mediador deve estar aberto ao aprendizado e buscar constantemente oportunidades de atualização e aprimoramento profissional. É essencial que ele estabeleça uma interação próxima com a comunidade escolar e familiar para compreender as necessidades e dificuldades dos leitores em formação. É importante ressaltar que a leitura deve ser associada ao prazer, e não vista como uma obrigação. O mediador deve preparar o ambiente e acolher a comunidade escolar, recebendo todos os tipos de leitores, inclusive os não-leitores. Sua missão principal é descobrir o leitor que existe em cada indivíduo, proporcionando oportunidades para que todos desfrutem do prazer da leitura e desenvolvam suas habilidades de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional começa na família e continua na vida escolar, onde as relações entre adultos e crianças promovem a aprendizagem de regras simples para o convívio social. A implantação da Sala de Leitura prioriza o contato com a literatura, proporcionando o desenvolvimento integral da criança por meio de livros, histórias, contos e rodas de leitura, que oferecem espaço para discussões, reflexões e reavaliações do mundo e das relações. Os textos utilizados na Hora do Conto trazem ensinamentos que ajudam os alunos a refletirem sobre sua realidade e a descobrir novas formas de lidar com as adversidades, encontrando soluções simples e eficazes para suas dificuldades. A transmissão de princípios morais dos adultos para as crianças, embora não seja parte do currículo pedagógico, é influenciada pela escola, que desempenha um papel formativo importante na vida de todos os indivíduos. A Sala de Leitura é um ambiente de interações que permite à criança construir sua formação moral, promovendo trocas sociais, expressão de pensamentos e desejos, tomada de decisões e aquisição de responsabilidades. As atividades desenvolvidas na Sala de Leitura contribuem para a interação entre professores, alunos, famílias, funcionários da escola e o Professor Orientador da Sala de Leitura. O professor Orientador da Sala de Leitura seleciona obras para a Hora do Conto de acordo com a faixa etária dos alunos, privilegiando histórias que ensinam valores como respeito ao próximo, solidariedade e cuidado com o meio ambiente. As atividades propostas na Sala de Leitura, como projetos literários e contação de histórias, estimulam a imaginação, despertam a curiosidade e facilitam a construção do conhecimento. A discussão das histórias e o comportamento dos personagens estimulam a comunicação, a argumentação e a capacidade de imaginação das crianças, promovendo a assimilação de valores morais e tornando-as mais críticas e reflexivas. O professor da Sala de Leitura desempenha um papel importante na disseminação da leitura e na promoção de atividades que motivem a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 Ed. São Paulo: Scipione, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARENDT, João Cláudio. **Leitura, cultura e identidade**. Leitura em Revista, Ijuí, v.5, n.10, p.33-40, jul./dez, 2005.

BELLOTTO, Heloísa L. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BERTOLIN, Sueli. **A Leitura e o prazer de estar na biblioteca escolar. Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006.

BETTELHEIM. B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1a a 4a série**. Brasília: SEF/MEC, 1997

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos)**. v.2. Brasília: MEC, 1997.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos Segredos da Narrativa**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANTARELLI, Ana Paula... [et al.] **Literatura Infantil: instrumento educacional**.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **Compêndio de literatura infantil**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1987.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10 Ed. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini, et.al. **Bibliotecário escolar, um educador?** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.7, n.1. Santa Catarina, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.7, n.1, 2002. Disponível em: < <http://dici.ibicit.br/archive/00000883/01/Rev%5B1%5D.AV-2005-78.pdf> >. Acesso em 08 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

MAYRINK, Paulo Tarcísio. **A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento**. 1991. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**.

São Paulo: Melhoramentos, 1973. MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Bru-xas, fadas, feiticeiras no imaginário infantil**. Coletânea editora Paulina, Porto Alegre: Paulinas, 2009.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Brincando de desconsertar o masculino: um olhar sobre a produção para crianças de Ana Maria Machado**. Rio de Janeiro, 2006. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PILLETTI, Cláudio. **Reflexões para o despertar da consciência ética**. São Paulo: Fapec, 2010.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar: técnico em multimeios didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria nº 899**. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.gov.br/DOCUMENTOS/DOC_NOTICIAS/PORTARIA_899_POLS.pdf. Acesso 02 dez. 2014.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11 Ed. (revisada, atualizada e ampliada). São Paulo: Global, 2003.

A EDUCAÇÃO EM UMA NOVA PERSPECTIVA

EDUCATION FROM A NEW PERSPECTIVE



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 texto enfatiza a necessidade urgente de mudanças na educação diante das transformações sociais e tecnológicas. Destaca a resistência do sistema educacional a essas mudanças e questiona o papel da política educacional e a formação dos professores. Aponta para a importância de uma educação que promova a consciência social e política nos alunos e destaca a necessidade de repensar a educação infantil, incluindo o jogo como recurso pedagógico. Conclui ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Jogo; Aprendizagem.

ABSTRACT

The text emphasizes the urgent need for changes in education in the face of social and technological transformations. It highlights the educational system's resistance to these changes and questions the role of educational policy and teacher training. It points to the importance of an education that promotes social and political awareness in students and highlights the need to rethink early childhood education, including play as a pedagogical resource. It concludes by emphasizing the importance of

an inclusive, participatory pedagogical approach centered on the integral development of students

KEYWORDS: Play; Game; Learning.

INTRODUÇÃO

Em meio a mudanças sociais e tecnológicas, o sistema educacional enfrenta dificuldades em acompanhar as transformações. Sacristán destaca a resistência do sistema em se adaptar. Documentos como o Relatório Delors e os PCNs são bem formulados, mas muitas vezes não são implementados. É essencial questionar as razões dessa resistência e buscar formas de efetivar mudanças.

Gadotti e Freire defendem uma pedagogia transformadora, destacando quatro categorias que podem promover mudanças na educação: contradição, divergência, desobediência e desrespeito. Essas categorias desafiam os padrões estabelecidos e incentivam uma consciência crítica nos alunos.

É necessário refletir sobre como oferecer espaço político aos estudantes e como os profissionais da educação lidam com as mudanças. A educação deve promover uma consciência social e política, visando melhorar a qualidade do ensino e as relações na escola. Entretanto, é importante questionar se o sistema educacional atual está preparado para isso ou se mantém estruturas conservadoras.

A necessidade de transformações substanciais no sistema educacional é uma realidade incontestável atualmente. Diante das rápidas mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade, a resistência do meio educacional em se adaptar a essas transformações é evidente. Em um contexto em que as práticas educacionais muitas vezes permanecem estagnadas em meio a mudanças radicais no mundo ao redor, torna-se crucial questionar não apenas a resistência dos educadores, mas também as estruturas políticas e as diretrizes educacionais que influenciam a implementação de mudanças.

Refletir sobre o papel da política educacional e a formação dos professores é fundamental para compreender os desafios enfrentados na promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e adaptada às necessidades do mundo contemporâneo. O texto, ao abordar as ideias de teóricos como Sacristán e Gadotti, destaca a importância de uma educação que vá além do ensino técnico, buscando promover uma consciência social e política nos estudantes, capacitando-os para atuar na transformação da sociedade.

Nesse contexto, é essencial repensar a educação infantil, incorporando o jogo como um recurso pedagógico fundamental. O lúdico não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também facilita a assimilação de conteúdos e promove uma pedagogia do afeto, onde o prazer em aprender é valorizado. No entanto, para que essas transformações ocorram efetivamente, é necessário criar um ambiente escolar que favoreça o surgimento do jogo independente, proporcionando materiais variados, espaços adequados e momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Ao final, a ênfase recai sobre a urgência de uma educação que seja capaz de acompanhar as

mudanças sociais, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos. Através do engajamento dos educadores e da revisão das estruturas políticas e curriculares, é possível construir uma nova educação para um novo mundo, onde o jogo, a criatividade e o afeto desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem.

O ATO PEDAGÓGICO POLÍTICO E O NOVO MODO DE EDUCAR NA PERSPECTIVA DE ALGUNS TEÓRICOS

Apegar-se ao que já deu certo, por vezes traz em si certo conforto que faz com que toda tentativa de mudança seja vista com temeridade. Na atualidade, a sociedade encontra-se em meio a profundas transformações. Em vista das tecnologias, da rapidez de acesso às informações, dentre outros fatores, a superação das ideias hoje concebidas como apropriadas, amanhã são questionadas.

Essas questões trazem consigo certo desconforto e uma necessidade de rever sempre os conceitos. Entretanto, encontra-se nos dizeres de vários teóricos da educação, entre eles Sacristán (1998, pp. 11-12), a dificuldade e a grande resistência do sistema educacional em acompanhar tais mudanças:

"Nesta época, temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que seja transmitida a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência em seu sentido [...]. Tomar opções não é fácil neste final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo [...]."

Sacristán toca em questões que fazem pensar sobre as mudanças educacionais que documentos formulados nos meados do século passado, como o Relatório Delors¹ e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), permeiam a esfera educacional. Entretanto, apesar de serem muito bem formulados e apontarem um norte à educação, são, por vezes, acomodados numa prateleira qualquer das escolas e por ali ficam, não acontecendo, então, a transposição teórico-prática.

Mais importante que criticar educadores e educadoras sobre a resistência a mudanças estruturais que delegam a essa categoria, e não querendo aqui cair em generalidades, seria refletir sobre o porquê de tal resistência. A quem interessa essa imagem de resistência criada em torno dos educadores? Quais são as possibilidades reais de se efetuar tais mudanças? Se, teoricamente, foram pensadas (as mudanças) com maestria, será que apontam como transpor para a prática? Que estrutura oferecem as políticas educacionais para que essas mudanças aconteçam na prática? Como foram pensadas e por quem? Atendem à especificidade da educação brasileira, ou, mais uma vez, trata-se de modelos copiados? Como foram apresentadas aos professores e professoras? Será que, ao mudar as regras do jogo enquanto esse acontecia, os jogadores foram consultados? Essas e outras muitas questões poderiam ser formuladas a respeito da formulação desses documentos que atualmente regem a educação brasileira.

Levantar esses e outros questionamentos se faz necessário para professores e professoras; porém, o que não se pode negar é a urgência de provocar mudanças nas esferas educacionais. Entender que, por vezes, as mudanças educacionais são propostas por tecnoburocratas e por alguns educadores que atingiram certo nível de ilustração, não significa ficar alheio à realidade e a observar que a sociedade mudou, que as crianças estão envoltas hoje em um mundo "polifônico e policrômico [...] cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono monofônico e monocromático que a escola costuma oferecer" (Kenski, 1996, p.133).

Sendo assim, precisa-se refletir sobre a urgência de criar-se nas escolas um ambiente que dê conta dessas transformações sociais, pois é nessa sociedade que alunos e alunas vão interagir, e, quem sabe, como idealizava Paulo Freire, provocar transformações que levem a um bem viver coletivo. A respeito dessa transformação que urge, Gadotti (1998, p. 81) nos diz:

"O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma, ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar. Da mesma forma, ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo, ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato Pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes".

Entender essa complexidade da ação educativa faz-se necessário para que se saia de posturas extremistas, ora endeusando ora demonizando quaisquer que sejam as mudanças no setor educativo. Endeusando, porque se nota nos dizeres de alguns educadores total apego a tudo que de novo apareça, caindo em verdadeiros modismos educacionais que apontam receitas sem nenhuma profundidade teórica. Demonizando, porque também se nota, nos dizeres de outros, total desapego ao que de novo apareça, ou seja, fortemente ligados à tradição, ao que deu certo, portanto, não deve ser mudado.

Posturas extremistas assim não contribuem para a necessidade de promover transformações na esfera educacional. Talvez o que falte à educação, ou melhor, no entendimento das pessoas que lidam com a educação, mais especificamente àqueles que propõem mudanças em nível documental, que formulam os dizeres que permeiam as políticas educacionais, que precisam e necessitam ser implementadas, porque muito bem formuladas, seja a consciência de que "a mudança se opera por ato e decisão dos homens juntos (fatores subjetivos) e levando em conta as condições concretas que possibilitam a mudança (fatores objetivos)" (GADOTTI, 1998, p. 82).

Gadotti (1998, p. 83), assim como Paulo Freire, acreditam numa pedagogia transformadora que seja capaz de mudar comportamentos. Entendem que existem quatro categorias, entre outras, que podem contribuir para que a educação promova transformações substanciais: contradição, divergência, desobediência e desrespeito.

É a partir da contradição que homens e mulheres se percebem enquanto seres inacabados, com um conhecimento ínfimo da realidade que os cercam e em constante transitoriedade, o que leva a certo desequilíbrio. Em relação a esse, Gadotti (1998, p. 83) diz que:

"O que mantém o homem em pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsionar o homem para frente."

A divergência, enquanto ato pedagógico, por sua vez, contribui para que educadores e educadoras entendam que vivem em uma sociedade plural e multifacetada; sendo assim, necessitam expor a seus alunos as várias possibilidades de encarar um mesmo conflito, abrindo um leque de atitudes possíveis na resolução desses conflitos.

A desobediência, como a contradição e a divergência, também é vista por Gadotti como um ato pedagógico transformador, pois é por meio dela que acontece o progresso humano. Ao ser capaz de dizer não às imposições do sistema, educandos e educandas reafirmam o seu eu. Essa desobediência pode ser individual ou coletiva, sendo a segunda entendida como desobediência civil. Professores e professoras precisam instrumentalizar seus alunos e alunas para que entendam que podem provocar mudanças substanciais a partir do momento que forem desobedientes no sentido de não aceitar as mazelas do sistema, desenvolvendo uma consciência crítica.

A última categoria apontada por Gadotti (1998, p. 84) refere-se ao desrespeito, "Para ele esse desrespeito aconteceria muito mais no campo das ideias que no pessoal, ou melhor", educadores e educadoras precisam entender que podem e devem ir contra a submissão pretendida pelo sistema para provocar mudanças estruturais, se submeterem ao sistema, aos preconceitos imbricados nele perpetuarão a status quo, e sua ação tornar-se-ia conservadora, já que incitaria o outro a permanecer na sua posição, na segurança que lhe dá o sagrado ou o consagrado em sua vida.

Nessa perspectiva, assim como Paulo Freire, Gadotti (1998, p. 85) defende que a educação não pode negar a sociedade que está inserida e a luta de classes que há nessa sociedade, pois o "avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas".

Sendo assim, Gadotti defende que a educação pode promover nos estudantes uma consciência social e política, porém não política partidária, visando à melhoria da qualidade de ensino, à melhoria das relações interpessoais que se travam na escola, à melhoria da organização do trabalho que se desenvolve na escola, dentre outros fatores que só um estudante politizado pode reivindicar. Para Gadotti (1998, p. 85):

"Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir do professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola."

No entanto, pergunta-se: até que ponto esse espaço político almejado por Gadotti e Paulo Freire é oferecido aos alunos e alunas? Tem interessado a professores e professoras, mesmo aqueles que trabalham com os pequenos, desenvolver essa consciência crítica? O que se espera de um sistema escolar que classifica, separando os capazes dos incapazes, que não dá espaço ao mínimo questionamento de alunos e alunas que ali estão sem encará-lo como ato de subversão? Será que o profissional da educação em seu que fazer reflete sobre tais questões, se educa para transformar ou para manter o status quo? Ou ainda, será que, ao entrar em contato com os ideais freirianos de educação para transformação social, consideram-no utopia? A respeito da utopia, Pierre Furter (1976, pp. 44-45) já dizia:

"Sem a utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo; sem a ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta. [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque

ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado.

Sendo assim, antes de se depositar na utopia a imobilidade educacional, deve-se entender que a utopia é precisa porque reafirma a necessidade de transformação, que pode acontecer de forma lenta, mas que permeia o que fazer de professores e professoras, a partir do momento em que a criança ingressa na escola, desde a educação infantil até os níveis superiores, pois não se pode esperar que o estudante que, desde pequeno é levado à submissão, cresça e se torne uma pessoa preparada para promover mudanças substanciais à humanidade.

Se algum profissional da educação ainda tem dúvida da necessidade de promover mudanças sociais é só olhar em torno de si mesmo e observar as mazelas que a sociedade atual vem criando: a fome, a miséria, as injustiças sociais, o desrespeito aos mais básicos direitos humanos. Gadotti (1998, p. 87) mostra que:

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança àquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder.

Frente a essa imobilidade pedagógica que assola os meios educacionais, seja por insegurança, por apego ao que deu certo, ou por falta de vontade política, a escola vive às voltas de duras críticas. A revista *Veja* publicou um artigo escrito pelo colunista Diogo Mainardi com o título “Escola é perda de tempo”, cujo conteúdo questiona a falta de eficiência da escola em fornecer aos alunos requisitos básicos como ler e efetuar as quatro operações.

A leitura do artigo mexe com a autoestima de professores, que se defendem colocando a culpa da falta de qualidade do ensino nas leis atuais e na ausência de reprovação. Questiona-se então, antes das leis mudarem, o que acontecia com essas pessoas que não conseguiam alcançar os requisitos básicos para avançar as séries do sistema? Quantas pessoas ficaram à margem da escola por desistirem frente a tantos obstáculos? Como incluir a todos se baixar a qualidade de ensino? Ou será que a escola é para poucos iluminados?

Volta aqui, a questão da necessidade de politização, tanto de professores como de estudantes, para que, compreendendo esse sistema, compreendendo como acontece a elaboração das leis, possam atuar sobre elas. No entanto, Gadotti (1998, p. 89) entende que:

Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Como pode uma nação esperar que as novas gerações sejam educadas para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, para a construção do bem-estar para todos, sem uma sólida formação política?

Apesar de o ato político estar tão presente na fala de Gadotti, assim como na de Paulo Freire, ambos não reduzem o ato pedagógico ao político, mas concordam que, apesar da política não dar conta de toda a complexidade pedagógica, ela não deve ser ignorada na esfera educacional.

Concluindo, comunga-se com as palavras de Gadotti (1998, p. 90) que alia ao papel social de professores e professoras esperança em um futuro melhor para a educação brasileira:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas

para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária.

Espera-se que os profissionais da educação acreditem nessa força que Gadotti lhes deposita, e desejem realmente participar da construção de uma nova educação para um novo mundo.

O jogo permite uma assimilação e apropriação da realidade humana pelas crianças já que este não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho pelo qual a criança penetra na realidade.

Por último, é preciso sublinhar que, no jogo, relações reais de interação entre as crianças ocorrem com a mesma intensidade que as lúdicas. Ao mesmo tempo em que os meninos desempenham papéis de trabalhadores e fazem a "avalanche" ter existência real, discutem entre si como o conteúdo do jogo deve ser elaborado. Assim, a brincadeira aparece como fator de organização entre as crianças que compreendem, durante a atividade, necessidades de uma escuta complementar e de ações complementares que condicionam, o próprio desenrolar do tema.

Claro está em que, se as crianças brincam de maneira independente em casa, com os amigos ou parentes, a prática e a história nos têm revelado que elas também brincam, e muito, na escola. O fato é que, nem sempre, suas brincadeiras são levadas em conta pelo currículo educação infantil e quando o são aparece apenas como recreação ou possibilidade de desgaste de energia para que, em sala, as crianças possam concentrar-se em atividades didáticas dirigidas.

A questão que se coloca, nesse artigo, é como levar em conta o jogo infantil ao serem elaborados planos pedagógicos da educação infantil, considerando-se o exposto até agora. Ou seja, como transformar o jogo infantil em recurso pedagógico educação infantil de construção de conhecimento pelas crianças e como instrumento de organização autônoma e independente delas.

Para garantir o aparecimento do jogo independente, faz-se necessário na visão de Vygotsky:

- Que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas, para que as crianças se sintam à vontade para brincar;
- Que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre elas. O acesso e a organização dos materiais devem levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo. (...)
- Que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial propícia ao desenvolvimento da imaginação. (...)
- Que haja um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre a brincadeira que vivenciaram, sobre as questões que se colocaram o material que utilizaram os personagens que assumiram as crianças com as quais interagiram;

- Que o jogo seja incorporado no currículo como um todo, e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças; ampliadas através de passeios, observação da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, música, leituras etc.;
- Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos. (...)"

Assim, ao professor, cabe-lhe a ênfase às metodologias que se alicerçam no “brincar”, no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, do brinquedo, do faz-de-conta. A arte do ensinar-aprender (Rojos, 1998), permite que o outro construa por meio da alegria e do prazer de querer fazer.

O ato de criar permite uma pedagogia do afeto na escola, através do ato de amor, de afetividade, cujo território é o dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medos, sofrimentos, interesses e alegrias.

O desenvolvimento das atividades, fazendo o uso do lúdico, facilita a aprendizagem do educando e norteia professores aos objetivos desejados como requisito a ser trabalhado. Segundo Snydeis (1988), o despertar para o valor dos conteúdos das temáticas trabalhadas e que fazem com que o sujeito-aprendiz tenha prazer em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo ressaltam a urgência de promover mudanças substanciais na esfera educacional, especialmente diante das profundas transformações sociais e tecnológicas enfrentadas pela sociedade contemporânea. O texto destaca a resistência do sistema educacional em acompanhar essas mudanças, apesar das formulações teóricas e das diretrizes educacionais propostas.

Ao levantar questionamentos sobre o motivo dessa resistência e sobre a efetividade das mudanças propostas, o artigo convida educadores e educadoras a refletirem sobre o papel da política educacional, a estrutura oferecida para implementar essas mudanças e a necessidade de uma formação política sólida para professores e professoras.

É ressaltada a importância de uma educação que vá além do ensino técnico, buscando promover uma consciência social e política nos estudantes, capacitando-os para atuar na transformação da sociedade. No entanto, o texto também questiona se o espaço político necessário para essa transformação é verdadeiramente oferecido aos alunos e alunas.

Por fim, destaca-se a necessidade de repensar a educação infantil, incorporando o jogo como recurso pedagógico fundamental. A ênfase recai sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem, destacando sua capacidade de despertar o interesse dos alunos e facilitar a assimilação de conteúdo. A pedagogia do afeto e o estímulo à criatividade são apontados como

elementos essenciais para uma educação que promova o prazer em aprender.

Em síntese, o artigo conclui reforçando a importância de uma educação que seja capaz de acompanhar as transformações sociais, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

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.]

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1976

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez. 1998.

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.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua.**

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.

ANÁLISE PSICOLÓGICA E EDUCACIONAL DE BANDURA ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

BANDURA'S PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL ANALYSIS OF 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 Prof. João de Lima Paiva - SP.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise psicológica e educacional das principais ideias de Bandura 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. A realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Compreendemos a complexidade do desenvolvimento infantil e a importância de uma abordagem multifatorial para promover um ambiente favorável ao crescimento saudável da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Albert Bandura; Teoria Social Cognitiva; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to carry out a psychological and educational analysis of Bandura's main ideas on child development, seeking to explore the influence of the environment, the role of parents and the school, 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 research has a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. We understand the complexity of child development and the importance of a multifactorial approach to promote an environment that is favorable to the child's healthy growth.

KEYWORDS: Albert Bandura; Social Cognitive Theory; Teaching-Learning.

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 de Bandura 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 psicológica e educacional das principais ideias de Bandura 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, Bandura, Teoria Social Cognitiva 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

Albert Bandura foi um dos psicólogos mais influentes do século XX, amplamente reconhecido por sua contribuição à psicologia social e à teoria da aprendizagem. Nascido em 4 de dezembro de 1925, em Mundare, uma pequena cidade agrícola em Alberta, Canadá, Bandura foi o único filho de pais imigrantes da Ucrânia. Ele cresceu em um ambiente que valorizava a educação, apesar das limitações de recursos e das dificuldades típicas da vida rural.

Bandura completou sua graduação na Universidade de British Columbia em 1949 e, posteriormente, obteve seu doutorado em Psicologia Clínica na Universidade de Iowa em 1952. Na Universidade de Iowa, Bandura foi profundamente influenciado pelo trabalho de Clark Hull e Kenneth Spence, que estavam entre os principais teóricos da aprendizagem da época. No entanto, ele também começou a desenvolver suas próprias ideias, que eventualmente levariam a uma

reformulação significativa da teoria da aprendizagem.

Em 1953, Bandura começou sua carreira acadêmica na Universidade de Stanford, onde permaneceu por toda a sua vida profissional. Foi em Stanford que ele conduziu algumas de suas pesquisas mais emblemáticas e desenvolveu a Teoria Social Cognitiva, que se tornou uma das teorias mais citadas e influentes na psicologia (ZIMMERMAN & SCHUNK, 2003).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura destacou a importância da aprendizagem observacional, da imitação e da modelagem. Ele argumentou que as pessoas podem aprender novos comportamentos simplesmente observando os outros, sem a necessidade de reforço direto (BANDURA, 1977). Este conceito foi ilustrado de forma famosa por meio de seus experimentos com o "Bobo Doll", onde crianças que observaram um adulto agindo de forma agressiva com um boneco inflável replicaram o comportamento agressivo quando lhes foi dada a oportunidade (ROSS, 1961; BANDURA, 1977).

Desta forma, há de se elencar que as teorias de Bandura sobre o desenvolvimento infantil foram baseadas em sua abordagem da aprendizagem social e da autoeficácia. O autor argumenta que as crianças aprendem por meio da observação e imitação do comportamento dos outros, especialmente dos modelos significativos em seu ambiente. Além disso, Bandura enfatiza a importância da autoeficácia, que refere-se à crença de uma pessoa em sua capacidade de alcançar metas e lidar com os desafios. Bandura acreditava que a autoeficácia desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, afetando sua motivação, perseverança e habilidades de enfrentamento (ARRUDA, 2024).

Neste interim, a aprendizagem social, como proposta por Bandura, destaca o papel da observação e imitação no desenvolvimento infantil. Desta forma, as crianças aprendem por meio da observação atenta do comportamento dos outros e da subsequente reprodução desse comportamento. Além disso, Bandura ressaltava a importância dos modelos significativos, como pais e professores, que podem influenciar as atitudes, crenças e comportamentos das crianças. A aprendizagem social enfoca a interação entre as crianças e seu ambiente social, enfatizando a importância dos fatores sociais na formação do desenvolvimento infantil (MOTA, 2023).

Sendo assim, há de se considerar que a autoeficácia é um conceito fundamental nas teorias de Bandura sobre o desenvolvimento infantil. Referindo-se à crença de uma criança em sua própria capacidade de realizar tarefas e alcançar metas. Segundo Bandura, uma alta autoeficácia está associada a maior motivação, perseverança e habilidades de enfrentamento em crianças. Elas acreditam ser capazes de ter sucesso têm mais probabilidade de se engajar em comportamentos proativos e de buscar desafios, enquanto aquelas com baixa autoeficácia podem evitar desafios e ter menos motivação para atingir seus objetivos (CARVALHO & PETRICH, 2020).

Além disso, vale elencar que, para Bandura (2008),

“Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e das circunstâncias de vida de modo intencional. As pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

A agência humana possui as características de intencionalidade, antecipação, auto reatividade e autorreflexão. Esta última intimamente ligado aos preceitos de autoeficácia.

Além do mais, a teoria de Bandura destaca a importância do ambiente na formação da personalidade infantil. De acordo com suas ideias, o ambiente em que a criança cresce desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento. O ambiente familiar, por exemplo, pode influenciar diretamente na formação da personalidade da criança, uma vez que ela aprende comportamentos e valores a partir das interações com os pais e irmãos. Além disso, a escola e os colegas também exercem influência sobre o desenvolvimento infantil, já que a criança aprende e se molda a partir das interações sociais nesses ambientes. Através da observação e imitação das pessoas ao seu redor, a criança adquire habilidades sociais e constrói sua identidade. (SOUZA & POLETTI, 2023). Nesta lógica, o papel dos pais é fundamental no processo de educação e no desenvolvimento da criança, uma vez que são eles os responsáveis por transmitir valores, regras e limites. Além disso, os pais têm o papel de serem modelos para os filhos, ou seja, seu comportamento servirá de exemplo para as crianças. Eles devem estar presentes na vida dos filhos, oferecendo suporte emocional, afetivo e educacional (PAULINO, 2020).

Não obstante, há de se considerar que os estilos parentais referem-se às diferentes formas pelas quais os pais interagem com seus filhos e exercem sua autoridade. Existem quatro estilos principais: autoritário, permissivo, negligente e democrático.

Sendo assim, vale destacar que no campo da psicologia, o estudo dos estilos parentais tem sido uma área de grande interesse, pois o modo como os pais interagem com seus filhos pode ter um impacto profundo no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Existem quatro estilos principais de parentalidade que foram identificados pelos pesquisadores: autoritário, permissivo, negligente e democrático. Cada um desses estilos é caracterizado por diferentes abordagens à disciplina, comunicação e envolvimento emocional, e cada um pode ter efeitos distintos sobre o desenvolvimento infantil.

O estilo autoritário é frequentemente descrito como rígido e controlador. Pais autoritários tendem a estabelecer regras estritas e expectativas elevadas, esperando que seus filhos obedeçam sem questionar. Esses pais geralmente utilizam a punição como principal método de controle e têm pouca tolerância para comportamentos desafiadores. A comunicação é muitas vezes unidirecional, com os pais ditando as regras e as crianças sendo esperadas a segui-las sem discussão. Pesquisas indicam que crianças criadas por pais autoritários podem ter níveis mais elevados de ansiedade e problemas de autoestima. Além disso, embora possam ser bem-comportadas em ambientes controlados, podem apresentar dificuldades em desenvolver habilidades sociais e de resolução de problemas. Baumrind (1966) foi pioneira na classificação desse estilo, enfatizando que a alta exigência e o baixo nível de responsividade caracterizam a parentalidade autoritária.

Em contraste, o estilo permissivo é caracterizado por um alto nível de responsividade, mas baixa exigência. Pais permissivos são muitas vezes indulgentes, evitando a imposição de regras rígidas e permitindo uma grande liberdade aos filhos. Eles tendem a ser carinhosos e aceitam os desejos e comportamentos das crianças, mesmo quando esses comportamentos são inadequados. Este estilo pode levar a problemas comportamentais, pois as crianças podem não desenvolver um senso claro de limites e regras. Elas podem ter dificuldades em lidar com a frustração e em seguir normas sociais. Segundo Maccoby e Martin (1983), pais permissivos frequentemente têm dificuldade em estabelecer e manter limites, o que pode resultar em crianças com pouca autodisciplina e controle

interno.

O estilo negligente, também conhecido como indiferente ou não envolvido, é marcado por baixos níveis de responsividade e exigência. Pais negligentes geralmente estão emocionalmente distantes e pouco envolvidos na vida de seus filhos. Eles podem prover as necessidades básicas, como alimentação e abrigo, mas oferecem pouco apoio emocional, orientação ou supervisão. Crianças criadas nesse ambiente frequentemente apresentam problemas de desenvolvimento, como dificuldades emocionais, comportamentais e acadêmicas. Elas podem sentir-se invisíveis e não valorizadas, o que pode levar a problemas de autoestima e dificuldades em formar relacionamentos saudáveis. De acordo com pesquisas de Lamborn et al. (1991), esse estilo parental é associado a uma série de resultados negativos no desenvolvimento infantil, incluindo maiores taxas de delinquência e problemas emocionais.

E, por fim, o estilo democrático, ou autoritativo, é visto como o mais equilibrado e benéfico. Pais democráticos combinam um alto nível de exigência com um alto nível de responsividade. Eles estabelecem regras claras e expectativas, mas também são receptivos e abertos à comunicação. Esses pais encorajam a independência dos filhos, ao mesmo tempo em que fornecem orientação e apoio. Estudos mostram que crianças criadas por pais democráticos tendem a ser mais competentes socialmente, emocionalmente estáveis e academicamente bem-sucedidas. Elas desenvolvem uma autoestima saudável, habilidades de comunicação eficazes e são capazes de formar relacionamentos positivos. Baumrind (1971) destacou que a parentalidade democrática é associada a melhores resultados no desenvolvimento infantil, devido ao equilíbrio entre controle e apoio emocional.

Ao longo das décadas, a pesquisa sobre estilos parentais tem se expandido, explorando as complexas interações entre os estilos parentais e os contextos culturais e socioeconômicos. Por exemplo, pesquisas indicam que o impacto dos estilos parentais pode variar significativamente entre diferentes culturas. Em algumas culturas, práticas que seriam vistas como autoritárias podem ser mais aceitáveis e até mesmo benéficas, dadas as normas culturais e as expectativas sociais. Segundo Chao (1994), em algumas culturas asiáticas, um estilo parental mais autoritário pode ser associado a altos níveis de desempenho acadêmico e respeito pela autoridade, refletindo valores culturais específicos.

Além disso, fatores socioeconômicos também podem influenciar a prevalência e o impacto dos diferentes estilos parentais (DOMINGUES, 2020). Famílias de baixa renda podem enfrentar desafios adicionais que afetam suas práticas parentais, como estresse financeiro, insegurança habitacional e falta de acesso a recursos educacionais e de saúde. Esses fatores podem tornar mais difícil para os pais manterem um estilo democrático, apesar de seus melhores esforços e intenções. Bradley e Corwyn (2002) apontam que o estresse relacionado à pobreza pode levar a um aumento do comportamento negligente ou permissivo, à medida que os pais lutam para lidar com suas próprias pressões diárias.

Os estilos parentais também podem evoluir ao longo do tempo, à medida que os pais aprendem e se adaptam às necessidades em mudança de seus filhos. Pais que inicialmente adotam um estilo autoritário podem, com o tempo e a experiência, tornar-se mais democráticos, à medida que aprendem a equilibrar disciplina com apoio emocional. Da mesma forma, pais permissivos podem perceber a

necessidade de impor mais estrutura e limites à medida que seus filhos crescem. Lerner et al. (2002) sugerem que a parentalidade é um processo dinâmico, influenciado por múltiplos fatores, incluindo a personalidade dos pais e dos filhos, bem como o ambiente externo

Nesta lógica, a criança vai se moldando comportamento. Desta forma, a modelagem comportamental refere-se ao processo pelo qual as crianças aprendem observando e imitando o comportamento dos pais e de outros indivíduos significativos em seu ambiente. De acordo com Bandura, a observação e imitação desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades sociais e comportamentais das crianças. Quando os pais demonstram comportamentos positivos e saudáveis, as crianças tendem a imitá-los, incorporando esses comportamentos em seu repertório. Por outro lado, se os pais apresentam comportamentos negativos ou prejudiciais, isso também pode ser imitado pelas crianças. (NETA et al., 2023).

Por meio da observação, as crianças são expostas a diversos comportamentos e habilidades que podem ser adquiridos por meio da imitação. Ao observar modelos significativos, como pais, professores ou até mesmo personagens de desenhos animados, as crianças têm a oportunidade de aprender novas habilidades e comportamentos socialmente apropriados. Além disso, a imitação também permite que elas desenvolvam sua própria identidade e expressão, já que ao imitar os outros, elas exploram e experimentam diferentes formas de agir e se comportar. Portanto, a observação e imitação são aspectos essenciais no processo de aprendizagem e formação da personalidade infantil (HOFFMANN, 2023).

Vale elencar também que a interação entre a criança e seus pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade. Durante a infância, as crianças começam a se relacionar com outras crianças fora do contexto familiar, o que lhes proporciona a oportunidade de explorar diferentes papéis sociais. Essas interações contribuem para a formação da identidade, uma vez que a criança aprende a se posicionar em diferentes situações e a compreender como é percebida pelos outros. Além disso, os pares fornecem suporte emocional e social, possibilitando a expressão de sentimentos e emoções, o compartilhamento de experiências e a construção de relações de amizade (RODRIGUES, 2020). O que necessariamente envolve preceitos de empatia. Esta considerada como uma habilidade social que se desenvolve ao longo da infância e é influenciada pela interação com os pares. A empatia envolve a capacidade de compreender e compartilhar as emoções dos outros, sendo essencial para a formação de relações saudáveis e para o desenvolvimento de habilidades sociais. A criança aprende a se colocar no lugar do outro, a reconhecer as emoções alheias e a responder de forma apropriada. Para isso, são necessárias experiências de interação com os pares, que oferecem oportunidades para a prática e aprimoramento da empatia (ALMEIDA, 2021). O que necessariamente corrobora com o papel da escolar e a aprendizagem social (AZEVEDO, 2023).

Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois proporciona um ambiente de aprendizagem estruturado e oportunidades de interação social. Além disso, a escola contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, fornecendo conhecimentos e habilidades que serão essenciais ao longo da vida. Por meio das atividades escolares, as crianças são expostas a desafios e têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe. A escola também auxilia no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, pois as crianças aprendem a cumprir regras,

horários e tarefas escolares (SILVA et al., 2023). Concomitantemente, os professores possuem uma influência significativa no comportamento e aprendizado das crianças. Eles atuam como modelos para os alunos, transmitindo conhecimentos e habilidades, além de servirem como referência para comportamentos socialmente adequados. O relacionamento entre aluno e professor é fundamental, pois um professor que demonstre interesse, empatia e respeito pelos alunos irá estimular um ambiente propício ao aprendizado. Os professores também desempenham o papel de facilitadores, auxiliando os alunos a desenvolverem competências cognitivas e socioemocionais (SOARES, 2023).

Vale elencar que, podem existir diversos fatores que podem influenciar negativamente o desenvolvimento infantil. Um dos principais é a exposição constante a ambientes violentos. Crianças expostas a violência doméstica, brigas constantes ou a presença de armas de fogo em casa podem sofrer consequências sérias no desenvolvimento emocional e comportamental. Além disso, a negligência por parte dos cuidadores, seja em relação aos cuidados básicos como alimentação e higiene, seja em relação à falta de estímulo cognitivo e afetivo, também pode causar impactos negativos na criança. Outro fator importante são os maus-tratos, que incluem abuso físico, psicológico ou sexual. Essas situações traumáticas podem gerar problemas de saúde mental, dificuldades de socialização e prejuízos no desempenho acadêmico. Além disso, a falta de acesso a serviços de saúde, educação de qualidade e oportunidades de lazer também pode limitar o desenvolvimento infantil (FERRO et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise psicológica e educacional de Bandura acerca do desenvolvimento infantil apresenta uma abordagem rica e abrangente sobre diferentes aspectos. Suas teorias, como a aprendizagem social e a autoeficácia, mostraram-se relevantes para compreendermos o processo de formação da personalidade infantil. Além disso, destacaram-se a importância dos pais na educação e modelagem comportamental, bem como o papel dos pares na formação da identidade. A escola também foi abordada, considerando tanto a influência dos professores quanto o ambiente escolar. No entanto, é importante ressaltar que alguns fatores podem influenciar negativamente o desenvolvimento infantil, o que deve ser levado em consideração. Com base nessas considerações, compreendemos a complexidade do desenvolvimento infantil e a importância de uma abordagem multifatorial para promover um ambiente favorável ao crescimento saudável da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R. P. **Criação de um jogo sério para promover a empatia em crianças no contexto de uma intervenção de aprendizagem socioemocional.** Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, 2021.

ARRUDA, M. N. **Considerações e alternativas para a substituição do uso do controle aversivo no processo de condicionamento comportamental infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024.

AZEVEDO, A. R. F. **Projeto tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e pares, em crianças em idade pré-escolar.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2023.

BANDURA, A. **Social Learning Theory.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

BANDURA, A. **Self-Efficacy: The exercise of control.** New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. **Transmission of aggression through imitation of aggressive models.** Journal of abnormal and Social Psychology, v. 63, p. 575-582, 1961.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p.15-41.

BAUMRIND, D. **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior.** Child Development, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BAUMRIND, D. **Current patterns of parental authority.** Developmental Psychology Monograph, v. 4, n. 1, p. 1-103, 1971.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. **Socioeconomic status and child development.** Annual Review of Psychology, v. 53, p. 371-399, 2002.

CARVALHO, C. F. & PETRICH, L. R. **Uma Introdução À Teoria Social Cognitiva De Albert Bandura**. Versão online, 2020. Disponível em academia.edu. Acesso 07 maio 2024.

CHAO, R. K. **Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training**. Child Development, v. 65, n. 4, p. 1111-1119, 1994.

COSTA DINIZ, A. V. P., VASCONCELOS, T. C., SANTOS, J., DA SILVA, V. M., & TARGINO, M. D. L. S. **Disciplina Positiva na escola: uma Revisão Sistemática da Literatura**. Revista Coopex., 2024.

DOMINGUES, J. E. S. **Influência dos estilos parentais e das dificuldades de aprendizagem no envolvimento dos Pais com a Escola**. Repositório das Universidades Lusíada, 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/11067/5688>. Acesso 07 maio 2024.

FERRO, L. R. M., DE OLIVEIRA, A. J., & CASANOVA, G. B. **Os impactos da violência no desenvolvimento infantil**. RECIMA 21-Revista Científica Multidisciplinar, 2023.

HOFFMANN, A. C. M. **Desenvolvimento autônomo na infância: explorando os impactos psicológicos e sociais da falta de autonomia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA, 2023.

LAMBORN, S. D.; MOUNTS, N. S.; STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S. M. **Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families**. Child Development, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.

LERNER, R. M.; ROTHBAUM, F.; BOULOS, S.; CASTELLINO, D. R. **Developmental systems perspective on parenting**. In: HANDBOOK OF PARENTING: Vol. 2 Biology and Ecology of Parenting. 2. ed., p. 315-344, 2002.

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. **Socialization in the context of the family: Parent-child interaction.** In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Eds.). Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development. 4. ed., p. 1-101, 1983.

MOTA, R. B. **A importância e as contribuições das metodologias ativas na educação pública.** Pós-graduação em Metodologias Ativas, 2023.

NETA, H. C. S., DE ARAÚJO, A. C. C., DA SILVA, A. E. C., & GOMES, S. L. A. **Treino de habilidades sociais na educação infantil: contribuição para relações interpessoais.** IX Congresso Nacional de Educação, 2023.

PAULINO, J. C. L. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2020.

RODRIGUES, M. C. **A importância do brincar para o desenvolvimento infantil.** Repositório Pgsscogna.com.br, 2020. Disponível em < pgsscogna.com.br >. Acesso 07 maio 2024.

SILVA, D. B., SOARES, D. M. R., & DE OLIVEIRA, D. S. **Reflexões sobre o Desenvolvimento Escolar: o papel da família no processo de ensino e aprendizagem da criança.** IX Congresso Nacional de Educação, 2023.

SILVA, E. O., & SOARES, M. F. **A participação da família na escola: uma análise da sua influência.** Revista Internacional de Estudos Científicos, 2023.

SOUZA, J. B. & POLETO, L. **Afetividade entre o professor e aluno e a sua importância no processo de alfabetização na educação infantil.** REVISTA FAIND, 2023.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Albert Bandura: **The Man and His Contributions to Educational Psychology.** In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). Educational Psychology: A Century of Contributions. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 431-457.

OS PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DESVENDANDO OS SEUS CAMINHOS PELA AÇÃO- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



LITERACY AND LITERACY PATHS UNRAVELING THEIR PATHS THROUGH PEDAGOGICAL ACTION- INTERVENTION

MARIA PAULA DE ASSIS ROBERTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

Ao refletir sobre o tema de alfabetização e letramento é possível perceber o quão importante o profissional docente deve estar atualizado. Durante as leituras e pesquisas sobre o que há de mais recente nas teorias que embasam o trabalho do professor alfabetizador, torna-se inevitável questionar os conceitos trazidos de sua própria formação. Para quebrar esses paradigmas existe a necessidade de aproximar-se da temática, unindo a teoria com a prática. Ao sair à campo para comprovar as teorias sobre a leitura e escrita, buscou-se intervir em dificuldades de aprendizagem dessas linguagens, resultando em ações que permitiram aos alunos-pesquisadores obterem clareza do processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Intervenção; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

Reflecting on the subject of literacy and literacy, it is possible to see how important it is for teaching professionals to be up to date. While reading and researching the latest theories that underpin the work of literacy teachers, it becomes inevitable to question the concepts brought from their own training. In

order to break down these paradigms, there is a need to get closer to the subject, combining theory with practice. By going out into the field to prove the theories about reading and writing, we sought to intervene in the learning difficulties of these languages, resulting in actions that enabled the student-researchers to gain clarity about the literacy process.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Intervention; Reading; Writing.

INTRODUÇÃO

Este estudo aproximou-se de questões relacionadas ao processo de alfabetização, que tem o seu início de maneira informal na vida do indivíduo desde a mais tenra idade, nos contatos estabelecidos através das relações interpessoais, no meio ao qual encontra-se inserido, nos estímulos obtidos por meio de jornais, revistas, livros, rótulos, logotipos, e demais formas de leitura e escrita acessíveis a ele, resultando no letramento, e segundo Soares (2010, p. 35) “a palavra Letramento descende diretamente de Literacy, termo da língua inglesa que por sua vez descende do Latim Littera, que significa letra acompanhada do sufixo cy que indica: qualidade, condição, estado”, ou seja, Letramento quer dizer o estado, condição ou qualidade daquele que se apropria da leitura e da escrita se utilizando dessas habilidades em suas práticas sociais.

Ao ingressar na escola, ou seja, numa instituição formal de ensino, a criança traz consigo conhecimentos prévios do meio ao qual está inserida, devendo ser valorizados durante o processo de alfabetização, já que a leitura e escrita são habilidades essenciais para o pleno exercício da cidadania, entretanto, conforme a definição de Soares, acima mencionada, somente escrever ou decifrar palavras não indicam que ela esteja letrada, que consiga utilizá-las em suas práticas cotidianas.

Os resultados comumente conhecidos pela população, amplamente vinculados nos meios de comunicação, como telejornais, emissoras de rádios, jornais, mídias eletrônicas, entre outros, informam a sociedade brasileira sobre índices alarmantes de “déficit” de aprendizagem, apontando para o analfabetismo funcional, indicando ainda que apesar de saber “ler e escrever” os estudantes podem não possuir a capacidade de interpretar, logo o grande desafio das escolas é alfabetizar letrando, para Lerner (2002, p. 28):

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros... O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina “composição” ou “redação”.

Para perceber algumas dificuldades que podem ocorrer no processo de alfabetização e letramento e quais seriam as intervenções pedagógicas mais adequadas para saná-las, os alunos-pesquisadores utilizaram o estudo de caso com a finalidade de abordar o tema, já que “os estudos de caso enfatizam a importância de contextualizar as informações e situações retratadas” (ANDRE, 1984).

Antes que o grupo definisse as questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem, houve a pesquisa para a definição de qual seria a criança e quais as dificuldades apresentadas pela mesma, além dos alunos-pesquisadores reuniram-se para definir a faixa etária, o ano escolar, os possíveis locais (escola, casa, igreja), para Andre (1984, p.54):

Esse princípio se apóia no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, daí a necessidade de que sejam levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso focaliza o particular tomando-o como um todo, atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação.

O foco do estudo foi uma criança, aluna do terceiro ano de escola pública, com nove anos de idade, pertencente a classe média, cujas dificuldades foram diagnosticadas por meio de conversas informais, entrevistas com a mãe e a professora, além de sondagem com atividades pesquisadas e propostas pelo grupo, sendo elas a atividade de escrita espontânea e ditado de parlendas.

Após inferir nos dados coletados, supracitados, houve a definição de quais eram as dificuldades apresentadas pela criança, assim os alunos-pesquisadores, reuniram-se para traçar as estratégias mais adequadas para saná-las progressivamente, no decorrer dos nove encontros seguintes, com duração de aproximadamente um mês. Neste período de intervenção o grupo optou por utilizar atividades lúdicas, envolvendo brincadeiras, jogos, e que despertasse o interesse e atenção, possibilitando situações em que ela se sentisse desafiada a criar hipóteses sobre a leitura e escrita.

O estudo de campo teve por objetivo proporcionar aos acadêmicos do último semestre do curso de Pedagogia ampliar os conhecimentos adquiridos, através da experiência vivenciada, possibilitando aos alunos-pesquisadores colocarem em prática todo o embasamento teórico, bem como, as metodologias apreendidas no decorrer do curso. Ao mediar as dificuldades de aprendizagem, propondo atividades com intencionalidade pedagógica, a expectativa foi de sanar as dificuldades apresentadas pela aluna sujeito dessa pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao diagnosticar que as dificuldades de aprendizagem da criança, foco dessa pesquisa, estavam relacionadas a apropriação da linguagem escrita, foi possível perceber que o processo de alfabetização da aluna, ressalta-se, em constante construção, apresentava falhas quanto a escrita adequada de algumas palavras, despertando nos alunos-pesquisadores a necessidade de ampliar seus conhecimentos a respeito de alfabetização e letramento tão difundidos nos cursos de licenciatura e instituições educacionais para poder auxiliá-la.

Fazendo algumas adaptações, Magda Soares utiliza-se do poema de Kate M. Chong [para conhecer a referência do livro em que o poema foi publicado originalmente, veja o rodapé] uma estudante norte-americana de origem asiática que descreveu o que é Letramento, Soares (2010, p.41):

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colocados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,*

e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Com essa definição de letramento, apresentada e defendida por Soares, o grupo concluiu que a aluna estudada estava apta a exercer a leitura e escrita em seu cotidiano, pois:

“... um adulto pode ser analfabeto... mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 24).

Apesar de estar alfabetizada a aluna sentia-se insegura para se utilizar da linguagem escrita nas situações corriqueiras do dia a dia, como deixar um bilhete para os seus familiares, escrever listas, participar de brincadeiras que exigiam a escrita. Já em seu ambiente escolar ela sentia-se inferiorizada ao realizar determinadas atividades, como produções de texto, ditados, bingo de palavras, e outras que necessitam do uso da linguagem escrita.

Segundo Weisz (2003, p. 34) “...durante a alfabetização, aprende-se mais do que a escrever alfabeticamente. Aprendem-se, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos”. Com isso Weisz afirma que somente escrever corretamente as palavras não indica que a criança esteja letrada, capaz de utilizar da leitura e escrita para satisfazer as suas necessidades de comunicação, mas não escrevê-las adequadamente, dentro das normas cultas da Língua Portuguesa pode acarretar baixa autoestima e desinteresse por estudos posteriores, contribuindo dessa forma para os altos índices de evasão escolar e analfabetismo funcional.

Mediante o contexto descrito das dificuldades apresentadas pela aluna em questão, os alunos-pesquisadores sentiram-se estimulados a refletir sobre a responsabilidade e o papel do docente no processo ensino-aprendizagem, que somente fazendo a leitura do grupo e levando em conta as particularidades, será capaz de avaliar, planejar, replanejar, buscando novas estratégias com a finalidade de contribuir na formação e o desenvolvimento social de seus alunos. Assim os esforços docentes devem ser contínuos, na busca de formação permanente, além de ser pesquisador e detentor do seu fazer pedagógico, segundo Lerner (2002, p. 21):

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é 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 (não-escolar) dessas práticas.

Sendo assim, ao intervir para sanar as dificuldades de escrita da aluna, houve a troca de conhecimento entre as partes, correlacionando o embasamento teórico à prática, contribuindo para o enriquecimento dos conhecimentos de todos os discentes envolvidos no estudo.

ENTREVISTAS – FAMÍLIA E EDUCADORA

As respectivas entrevistas que respaldaram o estudo, foram realizadas com a mãe e a professora da criança, pois quando “...o pesquisador se propõe a retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação” (ANDRE, 1984).

Entre as informações coletadas através das conversas informais e entrevista com a professora, foi perceptível o seu esforço em intervir nas dificuldades de Y., já que ao descrever as dificuldades da aluna relatou algumas ações individualizadas na tentativa de saná-las, não obtendo sucesso. No geral, ela descreveu a criança como participativa, atenciosa e que cumpre os combinados da turma. Ela citou que em atividades de leitura compartilhada Y. Apresenta fluência, mas que nas produções de texto troca algumas letras.

Nas conversas informais e entrevista com a mãe de Y. foram obtidas informações pertinentes ao relacionamento dela com os pais, sendo perceptível que há um bom relacionamento afetivo, mas que a menina sente ausência do pai em casa ou em atividades escolares. O casal está em processo de separação, e apesar de evitar conflitos na presença da criança, as vezes o clima torna-se desagradável, nessa fase em que a menina precisa de atenção e compreensão, refletindo no bom rendimento escolar.

CAMINHOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo de dez encontros com a aluna Y., as atividades que foram pesquisadas, planejadas e propostas a fim de suprir as carências diagnosticadas no primeiro encontro.

Os alunos-pesquisadores inicialmente sentiram-se inseguros com esse novo desafio, já que eles não estão inseridos no contexto de alfabetização e letramento. Para diminuir esses anseios foram buscar através de pesquisas, referenciais teóricos que pudessem nortear e embasar suas práticas nesse contexto. Assim, o grupo apropriou-se efetivamente de alguns conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem durante a alfabetização e letramento, desprendendo-se de alguns conceitos arraigados, agregando novos conhecimentos, pois:

“...ao finalizar cada ação de capacitação de professores, eu considerava que tinha conseguido meu propósito e que, desse dia em diante, a verdade tinha sido desvelada para todos os professores, com quem havia trabalhado, daí que o trabalho cotidiano deles sofreria uma transformação radical. À medida que acumulo maior experiência na realização de ações de capacitação de professores, procuro encontrar formas para diminuir meu nível de expectativas, porque sei que tudo aquilo que tento que o professor assuma está em contradição... com sua história como aluno e com as crenças socialmente avalizadas em relação a como se aprende” (NEMIROVSKY, 1988, apud LERNER, 2002, p. 31).

Após as pesquisas o grupo sentiu-se mais confiante e iniciou o processo de construção do presente estudo, planejando as datas e horários mais convenientes para a família em questão, já que as atividades seriam desenvolvidas na residência da criança.

Do primeiro ao quarto encontros, as relações interpessoais foram estabelecidas, sendo priorizadas atividades que envolvessem o grupo de alunos-pesquisadores, e a família. A aluna Y. apesar de ser muito comunicativa e sociável, inicialmente demonstrou-se retraída para realizar as atividades propostas, atitude essa compreensiva diante das situações vivenciadas no âmbito escolar. Ao término do quarto encontro o grupo avaliou que Y. estava evoluindo significativamente, sentindo-se confiante em relação ao grupo e as atividades propostas por ele.

Do quinto ao sétimo encontros, o grupo percebeu uma evolução significativa nas dificuldades apresentadas por Y., sendo proposta no sétimo encontro uma atividade com a intencionalidade de diagnosticar os avanços até aquele momento, a atividade de produção textual possibilitou ao grupo de alunos-pesquisadores, ter um direcionamento sobre as ações futuras, quais atividades deveriam aplicadas, para ao final do processo alcançar os objetivos esperados.

Do oitavo ao décimo encontros, o grupo percebeu que a menina Y. já estava completamente familiarizada com os alunos-pesquisadores, contribuindo para um melhor aproveitamento das atividades propostas, chegando a construir uma relação de amizade com os integrantes, entretanto, ela dispersava-se facilmente por querer compartilhar de sua vida e seus gostos com os alunos-pesquisadores, convidando-os nos momentos de realização das atividades para ouvir músicas, visualizar clipes musicais e brincar no computador com ela. Apesar disso foi possível diagnosticar que a Y. conseguiu chegar ao último encontro com todas as dificuldades sanadas, apresentando resultados satisfatórios.

É necessário enfatizar que a participação e colaboração dos pais neste processo, bem como, o apoio encontrado na professora de Y. foram de suma importância para os resultados alcançados e aqui descritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi um imenso desafio para os alunos-pesquisadores, pois o assunto abordado até então não era vivenciado pelo grupo. Apesar de considerar o tema extremamente importante e relevante para a carreira docente, a acessibilidade ao mesmo era exígua, no decorrer das pesquisas houve a possibilidade de ampliar os conhecimentos já adquiridos no curso de licenciatura de Pedagogia.

No início do trabalho de pesquisa alguns conceitos enraizados nos integrantes do grupo tiveram que ser superados, pois, eles não eram compatíveis com as leituras e referenciais teóricos escolhidos para nortear o estudo de caso.

O aprofundamento na pesquisa bibliográfica fez o grupo perceber que não bastava apenas adquirir a definição dos conceitos, era necessário contextualizá-los, por meio de uma aplicação prática,

sendo escolhida a aluna Y. que apresentava algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas a apropriação de linguagem escrita.

No decorrer dos encontros para o desenvolvimento das atividades cuidadosamente planejadas, e propostas com a finalidade de sanar as dificuldades de Y., criou-se um vínculo de amizade entre a aluna e seus pais, fator importante para o êxito obtido. Ao refletir sobre essa ligação com a família, o grupo concluiu que é de extrema importância que haja esse vínculo, não somente em casos isolados como desse estudo, mas em todas as escolas, já que conhecer a realidade da criança, o seu círculo social e familiar pode dar subsídios para o professor intervir da melhor forma, atuando sobre as dificuldades de aprendizagem e na proposição de novos conhecimentos.

Os objetivos esperados pelos alunos-pesquisadores foram alcançados plenamente, já que ao término dos encontros a aluna sujeito do estudo, conseguiu superar as suas dificuldades, estando apta a utilizar-se da escrita correta em seu cotidiano, além de prosseguir seus estudos com maior segurança. Assim a conclusão é de que ao detectar qualquer dificuldade de aprendizagem em seu grupo de alunos, ou mesmo num caso específico, é papel do educador consciente estabelecer ações pedagógicas para saná-las logo no princípio, evitando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Caderno de Pesquisa (49): p. 51-54, 1984.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Art-med, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEIZS, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Ática, 2003.

O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

THE USE OF VISUAL ARTS AS TEACHING PRACTICE



MARIANA APARECIDA GARCIA

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Tudo que insere o mundo infantil se torna lúdico, e o lúdico trabalha com a arte, todas as crianças são verdadeiros artistas em sua construção. É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Existe a arte como expressão e a arte como cultura. A arte como expressão, como já disse, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. Além disso, as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Crianças; Educação; Escola.

ABSTRACT

Everything that involves the world of children becomes playful, and playfulness works with art; all children are true artists in their own right. Contact with art for children and adolescents is absolutely important. Firstly, because in the process of learning about art, not only intelligence and reasoning are involved, but also the affective and emotional, which are always outside the school curriculum. There is art as expression and art as culture. Art as expression, as I've already said, is the ability of individuals to interpret their ideas through different languages and forms. Art as culture works on knowledge of history, of the artists who contribute to the transformation of art. It is very important for students to have a wide range of knowledge about their own country and the world. You can't know a country without knowing its history and its art. In addition, the arts open up the possibility of interculturality, i.e. working with different cultural codes. The school must work with different codes, not just the European and North American white, but the indigenous, African and Asian. By coming into contact with these differences, students make their visual perceptions more flexible and break down prejudices.

KEYWORDS: Art; Children; Education; School.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados na Educação Infantil, especialmente na Pré-escola, desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Ao proporcionar ambientes lúdicos e atividades livres, as crianças têm a oportunidade de socializar, explorar, aprender e desenvolver habilidades essenciais para seu crescimento.

Nesse contexto, as atividades físicas desempenham um papel significativo, contribuindo para a formação positiva da imagem corporal das crianças. O movimento e a prática de exercícios físicos não apenas promovem a saúde física, mas também têm impactos positivos na saúde mental, estimulando a atenção, a concentração e a coordenação motora.

As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, desempenham um papel central na construção do repertório emocional das crianças. O jogo é uma forma natural de expressão e aprendizagem na infância, permitindo que as crianças explorem emoções, desenvolvam habilidades sociais, como cooperação e resolução de conflitos, e descubram o mundo ao seu redor de maneira prazerosa e significativa.

Ao incorporar o lúdico nas atividades da Educação Infantil, cria-se um ambiente propício para que as crianças se interessem naturalmente por disciplinas escolares. O aprendizado por meio de brincadeiras promove uma abordagem mais contextualizada e integrada, tornando as experiências educacionais mais relevantes e envolventes para os pequenos estudantes.

A influência emocional positiva que o jogo traz é fundamental para o desenvolvimento emocional

das crianças. Através das brincadeiras, elas aprendem a lidar com emoções como alegria, frustração, cooperação e competição, desenvolvendo habilidades emocionais que serão essenciais ao longo de suas vidas.

Além disso, os momentos de lazer e as atividades lúdicas contribuem para a construção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante. A Educação Infantil deve ser um espaço onde as crianças se sintam seguras, incentivadas a explorar e expressar sua criatividade, promovendo um aprendizado mais efetivo e duradouro.

A integração de atividades lúdicas não apenas torna a experiência educacional mais prazerosa para as crianças, mas também contribui para o desenvolvimento holístico, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A Educação Infantil, ao adotar uma abordagem centrada no lúdico, cria as bases para uma jornada educacional mais positiva e eficaz, preparando as crianças para futuros aprendizados e desenvolvimentos ao longo de sua trajetória escolar.

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.

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 brincar 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. Através do ato de jogar e brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Durante essas atividades lúdicas, ela aprende a resolver problemas, aprimora a coordenação motora, a linguagem e a capacidade de concentração. O jogo é uma forma natural de aprendizado, pois a criança interage com o ambiente ao seu redor, experimentando diferentes situações e absorvendo conhecimentos de maneira mais significativa.

Além disso, ao brincar, a criança aprimora suas habilidades sociais, aprendendo a compartilhar, colaborar e negociar com os outros. A interação com os colegas em um ambiente de jogo promove o desenvolvimento de empatia e a compreensão das emoções alheias. Essas experiências sociais durante a infância são fundamentais para a formação de relações saudáveis ao longo da vida.

A imaginação é outra dimensão importante que floresce durante as brincadeiras. Ao criar mundos imaginários, personagens e histórias, a criança estimula sua criatividade, o que é essencial para a resolução de problemas inovadora no futuro. O jogo permite que ela experimente papéis

diferentes, explore novas possibilidades e desenvolva um pensamento flexível.

As estruturas mentais formadas durante o jogo são construídas com base na interação com instrumentos, objetos e sinais. A criança aprende a associar símbolos a significados, desenvolvendo habilidades linguísticas e de comunicação. Além disso, o jogo estimula a curiosidade, promovendo uma busca ativa por conhecimento e uma mentalidade exploratória.

Em resumo, o brincar e o jogar são elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, proporcionando uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional e social. Ao oferecer oportunidades para a exploração e a criatividade, os pais, educadores e cuidadores contribuem significativamente para o florescimento pleno das capacidades das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios futuros de maneira mais resiliente e inovadora.

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 de 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 tem 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 representa um campo em constante desenvolvimento, proporcionando não apenas o aprendizado eficaz dos alunos, mas também oportunidades de profissionalização para os educadores que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas. O desejo pelo aprendizado é um fator crucial para o sucesso acadêmico, e as novas técnicas e abordagens lúdicas desempenham um papel fundamental na promoção desse desejo, tornando as aulas menos exaustivas e mais apreciadas pelos alunos.

Ao incorporar elementos lúdicos no processo educacional, os professores podem transformar o ambiente de aprendizado em um espaço mais dinâmico e envolvente. Jogos, atividades interativas e estratégias que utilizam a ludicidade estimulam a participação ativa dos alunos, despertam o interesse e promovem a retenção do conhecimento de maneira mais efetiva. Essas abordagens pedagógicas não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A ludicidade na educação não se restringe apenas à infância; ela é aplicável em diferentes níveis de ensino e para diversas disciplinas. Profissionais da educação podem explorar diferentes formas de incorporar elementos lúdicos, como jogos educativos, simulações, atividades práticas e dinâmicas de grupo, adaptando-as ao contexto e às necessidades específicas de seus alunos.

Além disso, a ludicidade não só beneficia os estudantes, mas também representa uma ferramenta valiosa para a formação contínua dos professores. O profissional que se envolve com práticas lúdicas desenvolve habilidades pedagógicas diferenciadas, aprimora sua criatividade, e aprofunda sua compreensão sobre os mecanismos de aprendizagem. A capacidade de criar aulas que integram a ludicidade não apenas torna o ensino mais eficaz, mas também contribui para a satisfação profissional do educador.

A inserção satisfatória da ludicidade no ambiente escolar não apenas beneficia o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove um clima mais positivo e colaborativo entre os alunos. A interação social, a resolução de problemas e a expressão criativa são incentivadas por meio de atividades lúdicas, proporcionando uma educação mais holística que vai além da mera transmissão de conhecimentos.

A busca por aulas com rendimento positivo é um desafio constante para os educadores, e a ludicidade emerge como uma ferramenta eficaz para alcançar esse objetivo. A medida em que os professores exploram e implementam abordagens lúdicas, eles contribuem não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos críticos, criativos e colaborativos.

Em síntese, o trabalho na área de ludicidade na educação representa uma via promissora para proporcionar experiências educacionais mais envolventes, contribuindo não apenas para o aprendizado dos alunos, mas também para a formação continuada e a satisfação profissional dos docentes. Essa abordagem não apenas torna as aulas mais atrativas, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

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: Papirus, 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.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO APOIO PARA O PROFESSOR VISANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



EMOTIONAL INTELLIGENCE AS TEACHER SUPPORT FOR MEANINGFUL LEARNING

MÁRLEI PISANESCHI DA SILVA

Licenciatura Plena em Matemática e Física - UNISA - Universidade Santo Amaro; Licenciatura em Pedagogia com complementação em Adm. Escolar, Supervisão escolar e Orientação - UNG - Universidade de Guarulhos; MBA em Gestão Educacional - USP/Esalq Pós-graduação: Educação à Distância - Faconnect - Faculdade Conectada Extensão Universitária: Inteligência Emocional para Docentes - Faconnect - Faculdade Conectada Extensão Universitária: Matemática e Educação - Faconnect - Faculdade Conectada Curso Autoinstrucional de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares - AVAMEC - Ambiente Virtual Ministério da Educação Aperfeiçoamento em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Adolescentes e Jovens - Fiocruz - MS.

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as contribuições do conceito de inteligência emocional para o ofício do professor, considerando sua prática profissional e a forma de lidar com o dia a dia em sala de aula. Trata-se de tema relevante para o professorado uma vez que o atual cenário educacional apresenta experiências educacionais que revelam a necessidade de compreender esse tipo de inteligência e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste, é analisar como a inteligência emocional, contribui para a proposta e o processo educativo, e qual sua influência no planejamento, diante das possíveis intervenções pedagógicas que podem ser realizadas diante das interações realizadas dentro do ambiente educacional, contribuindo para a atuação docente. Entende-se que o aluno é um ser em desenvolvimento, e necessita de apoio em todas as áreas de desenvolvimento e a inteligência emocional faz parte do campo de aprendizagem, devendo ser considerada para que realmente se de condições para uma aprendizagem completa e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional; Aprendizagem; Docente; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the contributions of the concept of emotional intelligence to the profession of the teacher, considering their professional practice and the way they deal with everyday life in the classroom. This is a relevant topic for teachers since the current educational scenario presents educational experiences that reveal the need to understand this type of intelligence and its influence on the teaching and learning process. The aim of this study is to analyze how emotional intelligence contributes to the proposal and the educational process, and what influence it has on planning, given the possible pedagogical interventions that can be carried out in the face of interactions within the educational environment, contributing to teaching performance. It is understood that the student is a developing being and needs support in all areas of development. Emotional intelligence is part of the learning field and must be taken into account in order to really provide the conditions for complete and meaningful learning.

KEYWORDS: Emotional Intelligence; Learning; Teacher; Pedagogical Work.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional, trata da inteligência emocional, e se refere ao processo de formação do aluno, no que diz respeito a seu desenvolvimento social e emocional, sendo este um importante aspecto pautado no BNCC, considerando a inteligência emocional, um importante “ingrediente” para o desenvolvimento de aptidões cognitivas.

O papel da educação, hoje é oferecer estímulos para que se reflita sobre os acontecimentos que envolvem a sociedade, buscando assim soluções para seus diversos contextos, ampliando a necessidade de reformular e adequar o currículo escolar desenvolvendo diversas habilidades.

A educação tem um papel importante na construção da identidade do aluno, contribuindo para sua formação na idade adulta, pois é na escola que se desenvolve as habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais, favorecendo a construção da personalidade da criança/ adolescente.

Para alcançar estas habilidades, é preciso compreender as diversas inteligências, que contribuem para o desenvolvimento da competência emocional da criança. Segundo Piaget (1994), as crianças, desenvolvem a inteligência, ao mesmo tempo que evoluem em fatores como a socialização e a afetividade, neste sentido, sendo as relações interpessoais essenciais para o desenvolvimento humano, uma educação completa deve contemplar os níveis cognitivo, emocional e moral, visando ampliar a competência social.

O objetivo deste artigo é compreender a inteligência emocional como apoio para o professor visando uma aprendizagem significativa, contribuindo para a reflexão de como podemos alcançar uma aprendizagem e um ensino realmente transformador.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO APOIO PARA O PROFESSOR VISANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

BISQUERRA (2009) define inteligência emocional como a habilidade de manejar sentimentos e emoções, sabendo discriminá-los entre eles, utilizando-os como conhecimento para dirigir os próprios pensamentos coordenando suas ações. Assim entende-se que a inteligência emocional favorece valor as emoções expressas pelos participantes da proposta educacional.

O conceito de emoção é entendido como uma função ou estado do organismo, pautado por um estado de complicada compreensão emitida pelo organismo, estas emoções são respostas dadas aos problemas em que o indivíduo está passando, interna ou externamente (BISQUEIRRA,2009).

Estes impulsos movem a ação da pessoa, levando-o a apresentar satisfação, tristeza enfim suas emoções mais sinceras.

Goleman (2012), afirma que estes impulsos têm um importante papel de influência no desenvolvimento do pensamento guiando as ações e decisões do indivíduo, tomando a frente do controle do cérebro sendo de extrema relevância considerar emoções e sentimentos, pois elas dizem mais do que o que sentimos, elas guiam a forma de ser e agir da pessoa.

Damásio (1994), confirma tal parecer quando este se refere as emoções como um processo de avaliação mental, sendo este um resultado do estado emocional e das formas de percepção que constituem as respostas emocionais, transformando os sentimentos em experiências de mudanças.

Essas mudanças dizem respeito a alguns aprendizados importantes para a formação da criança como: Conhecer as próprias emoções, reconhecendo os próprios sentimentos e como eles surgem, permitindo ser capaz de controlar seus sentimentos. Lidar com as emoções tendo a capacidade de se confortar deixando de lado as emoções negativas, capacitam a tomada de decisões.

A capacidade de se auto motivar, pautando as emoções para realizar e empenhar atividade é um fator incentivador para buscar alcançar os objetivos e para ter domínio das situações de maneira satisfatória. Reconhecer-se nas emoções do outro, necessita de empatia, e pessoas empáticas normalmente são bons profissionais, uma vez que ao lidar com o outro em suas profissões saberão como agir e entender o que o grupo precisa e o que desejam.

Assim, lidar com os relacionamentos favorece o contato consigo e com os outros, compreendendo as emoções que os envolve, segundo GOLEMAN (2012), para que se use o intelecto, é necessário compreender a importância do desenvolvimento da inteligência emocional, e após tal compreensão é necessário utilizá-la em todos os processos formativos dos indivíduos, contribuindo com a resolução de conflitos melhorando sua perspectiva formativa na vida acadêmica e social, visando a saúde mental e sua qualidade de vida.

O BNCC (2021) apresenta cinco competências baseadas na educação emocional, Autoconsciência Autogestão; Consciência social; Habilidade de relacionamento; tomada de decisão responsável, que devem ser desenvolvidas na educação básica, estas dizem respeito a proteção da saúde mental, compreensão do bullying desenvolvendo o respeito a singularidade na sala de

aula. Diante disso trabalhar a inteligência emocional pautada no BNCC (2021), é garantir que a demanda contemporânea na educação básica seja contemplada, visando garantir o desenvolvimento completo do aluno, isso porque as questões socioemocionais, passam a fazer parte da nova prática de educação vigente, tornando-se uma tendência, que busca complementar o trabalho dentro do ambiente educacional, o que amplia o leque de opções do trabalho proposto.

SCHAEFER (2018), afirma que a função da escola é construir o conhecimento, sendo necessário fortalecer as competências internas de cada aluno, possibilitando que o aluno se desenvolva de forma construtiva e feliz, uma vez que a sociedade vai se transformando dentro da sociedade, pautar estas aprendizagens no funcionamento das emoções, é contribuir com o desenvolvimento do cognitivo, uma vez que as emoções afetam todas as aprendizagens.

A presença das emoções na sala de aula, é algo comum, porém Goleman (2012) afirma que a importância de trabalhar as emoções em sala de aula, amplia possibilidades de ensinar as crianças por meio de suas aptidões, beneficiando a reprogramação das aprendizagens, trazendo junto do currículo tradicional, ensinamentos das aptidões tradicionais dos indivíduos.

Essa forma de ensinar oferece duplo processo de aprendizagem, a autoformação do professor por meio da reelaboração dos seus saberes, modificando sua prática devido ao confronto de suas experiências dentro do contexto escolar, e o da formação do aluno, respeitando os saberes e a prática trazida pelo aluno.

A neurociência, apresenta dados eficientes sobre o uso das emoções na aprendizagem, isso porque o trabalho se torna mais eficiente melhorando o comportamento e a convivência dos alunos em sala de aula, pois ela contribui para um ambiente escolar favorável, construindo as relações por meio de situações positivas que aumentam a atenção e o desenvolvimento acadêmico do aluno.

Assim é necessário que se compreenda o desenvolvimento da criança em uma perspectiva emocional, uma vez que como descrito por Vigotsky, esta interfere na razão, atrapalhando ou contribuindo com a motivação do aprender, sendo este gravado pelo cérebro (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Diante desta gravação cerebral, para que ela seja adequada tem-se a necessidade da atenção, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento, contribuindo para a formação da memória, apesar de próximas memória e atenção não significam a mesma coisa (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

A plasticidade do cérebro permite que este se modifique em contato com o meio, transformando-se anatomicamente e funcionalmente diante das experiências vividas e assimiladas, sendo que se as experiências não forem favorecidas o mesmo pode sofrer uma desconexão e a falta de habilidade de alguns ou vários neurônios impedindo o desenvolvimento. (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Compreende-se então que para aprender, dentro da perspectiva de desenvolvimento da neurociência, o ser humano necessita da união destes diversos fatores: emocional, motivação, atenção, plasticidade cerebral e memória de forma que todos juntos possam ampliar as condições de construção de novos conhecimentos e habilidades para sua formação (SILVA, APUD SALLAS, 2011).

Valorizar as habilidades socioemocionais, dentro do contexto educativo, oferece respostas positivas para questionamentos que favoreçam a formação tanto do aluno quanto dos professores, permitindo que se exercite de forma racional as práticas pedagógicas, oportunizando a melhora do conhecimento e as relações entre as pessoas humanas.

Quando a educação socioemocional e a afetividade, devem estar presentes no processo escolar e por isso este tema deve fazer parte do planejamento, e da intencionalidade pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, empática e responsável por si e pelo outro, isso porque estas características fazem parte da vida do aluno e não podem e não devem ser separadas dele quando se passa dos muros da escola para dentro.

Isso porque, a criança deve ser desenvolvida no todo, respeitando sua integralidade, considerando seus aspectos cognitivos, éticos, socioemocionais, culturais e físico, para que se sintam responsáveis pelas suas escolhas, para que se tenha responsabilidade sobre seu projeto de vida, ampliando seu repertório linguístico e do fortalecimento de suas capacidades de resiliência, e construção das relações humanas.

Ao pautar a aprendizagem nos conceitos emocionais, estamos aprendendo a lidar com as emoções, garantindo que se sintam empáticos em relação aos outros, construindo e mantendo relações positivas, associando estas características a tomada de decisão dos alunos de forma responsável.

MAZOTTA (1996), afirma que a aprendizagem significativa se dá de acordo com as interações de forma substancial e não arbitrária, permitindo o confronto e a transformação do que se sabe, pois por meio deste processo de se autoquestionar é que os novos aprendizados surgem dando-lhes real significado.

A cada minuto, se pensa na necessidade de se formar uma sociedade humanitária, menos preconceituosa e injusta, contribuindo para que todos sejam vistos como iguais, favorecendo a construção de sua aprendizagem e seu desenvolvimento, este tem sido um grande desafio de promover as interações entre as crianças para que ampliem o seu repertório cultural, favorecendo novas aprendizagens, por isso a necessidade de desenvolver os conceitos e a inteligência emocional.

O reconhecimento destas diferenças, aceitando-as como desafios que devem ser superados pela natureza humana, sem pré-conceitos favorecem o aparecimento e o reconhecimento das potencialidades humanas, sendo possível permitir criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas que incluam atividades que garantam a participação de todos os alunos, respeitando as dificuldades e restrições de cada um deles, reconhecendo cada uma das dificuldades reconstruindo a prática pedagógica conforme a dificuldade apresentada.

É preciso considerar que a escola é a segundo local e formação do sujeito, o primeiro é a casa todos devem estar matriculados na unidade escolar, pois a inserção destes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer a criança encontra-se em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. As aquisições do aprendizado criado através destas experiências são chamadas de apropriação.

Segundo VYGOTSKY (2007), a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real perpassa o nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e o oferecido criem um conhecimento sendo que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

De modo geral, o desenvolvimento do indivíduo, deve ser observado como possível, considerando tudo o que a criança já aprendeu, criando intervenções pedagógicas para que ela venha a aprender mais, promovendo o desenvolvimento.

Este desenvolvimento deve ser registrado em relatórios ou livros adequados, com registros feitos pelo professor da classe, para que se crie um histórico de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, para se ter uma boa evolução da criança é preciso garantir o envolvimento dos professores, da equipe técnica, da família, dos colegas e de todos que se relacionam com esta criança para que se compreenda melhor as necessidades da criança.

Da mesma maneira que esta formação pode ser bem-sucedida ela pode trazer alguns sérios problemas para o desenvolvimento infantil, e ser levado para toda a adolescência e vida do aluno, por isso é necessário refletir sobre como se dá e quais são as causas destas dificuldades de aprendizagem.

O desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na inteligência emocional é de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional efetiva. Necessitando que se visualize a proposta de trabalho como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que este ocorra de maneira adequada na própria classe.

Considerar que o sucesso da proposta didático – pedagógica é muito mais de que somente socializar a criança, ele é, e tem o papel de ser integrador, norteador e construtor de saberes realmente significativo a esta criança, necessitando assim de apoio e suportes adequados para que seu sucesso seja eminente. Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática proposta por meio de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva a serem socializada dando ênfase às habilidades específicas construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, onde se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

Desenvolvendo assim também uma nova forma de fazer e avaliar a educação e o processo educativo que esta criança se encontra considerando que a individualidade está presente em todas as crianças e que todos dentro de seu tempo irão aprender, com os suportes adequados e com as adaptações necessárias para suas necessidades.

Esta forma de reformular a educação é que vai desenvolver o indivíduo autônomo e dono de seus saberes de maneira específica, permitindo que a criança se veja como ser também pensante e dono de saberes específicos que estimulados contribuirão para sua formação, e para a mudança dos olhares sociais antes preconceituosos e desmerecedores, tornando-o tão ativo socialmente quanto aos outros alunos “ditos normais”.

Sendo muito importante, considerar, valorizar, e fortificar as parcerias construídas dentro da unidade escolar, sendo de responsabilidade da sala de apoio, realmente apoiar e o trabalho do professor de sala de aula andando juntamente com ele, mantendo o diálogo e esclarecendo as dúvidas que venham surgindo dentro da proposta.

Quando realizada de forma adequada, a proposta baseada na inteligência emocional, vai favorecer a visualização das diversas habilidades e saberes, contidas na formação e no desenvolvimento dos saberes do aluno com deficiência Intelectual, sendo necessária a modificação da concepção de deficiência bem como a maneira que se recebe a proposta de construir estas salas de apoio nas escolas dentro de uma proposta educacional realmente inclusiva.

Seguindo uma proposta educacional consistente e colaborativos onde todos estejam interessados e ingressados em proporcionar uma educação realmente inclusiva, teremos o sucesso que esperamos no desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as crianças se desenvolvem por meio das relações humanas existentes em cada atividade sociocultural oferecida de maneira concreta, uma vez que esta permite a mobilização de saberes fundamentais e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo, modificando e desenvolvendo novos aprendizados durante as múltiplas experiências.

Assim a educação pautada na inteligência emocional, favorece a apropriação de códigos criados pelo homem dando sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, estando interligadas a outros mundos como a técnica, a ciência, a política e a arte, fazendo parte da produção humana, relacionadas nelas mesmas.

Aprender, dessa forma pode ser entendido como o processo de modificação e aperfeiçoamento do modo de agir, sentir e pensar informações após, construir a maturação orgânica de cada experiências, sendo este favorecido pelas diferentes relações sociais que se estabelece.

Sendo totalmente importante e adequado basear a aprendizagem, considerando a formação total do aluno, construindo o princípio da solidariedade e do respeito ao outro tão necessário nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

BISQUERRA, R. **Psicopedagogia de las emociones**. Espanha: Editorial. Sintesis, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso 16 maio 2021.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor**. Nuances-Vol. III- setembro de 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso 15 de nov. 2020.

SCHAEFER, Jaqueline Grunewald. **Bullying: um enfoque socioemocional através de um vídeo-oclipe**. 2018. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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 silenciar 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. I**

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. acesso on 10 aug. 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000300003>

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 . acesso 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/S1413_24782012000100009 WELLEN, H.;

WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba: Ibplex, 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**. Docência, 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.

OS IRMÃOS DAGOBÉ

THE DAGOBÉ BROTHERS



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

Antes de apresentarmos as características do conto modernista “Os Irmãos Dagobé”, vamos falar um pouco de seu autor: João Guimarães Rosa. E sua obra literária que traz em sua essência inovações de linguagem e um ambiente mágico muito conhecido por nossos antepassados e familiares próximos: o sertão brasileiro. A partir deste artigo, vamos entender como nosso país é rico por ter um autor deste quilate reconhecido mundialmente e traduzido por tantos países do globo terrestre com ou sem fronteiras com Brasil, além do oceano Atlântico.

PALAVRAS-CHAVE: Conto; João Guimarães Rosa; Literatura; Literatura Brasileira.

ABSTRACT

Before we present the characteristics of the modernist short story “The Dagobé Brothers”, let's talk a little about its author: João Guimarães Rosa. His literary work brings with it innovations in language and a magical environment well known to our ancestors and close relatives: the Brazilian sertão. From this article, we'll understand how rich our country is to have an author of this caliber recognized worldwide and translated by so many countries around the globe with or without borders with Brazil,

beyond the Atlantic Ocean.

KEYWORDS: Short story; João Guimarães Rosa; Literature; Brazilian Literature.

INTRODUÇÃO

De tempos em tempos, surge um escritor que traz a modernidade e conquista léguas por onde é lido, traduzido também, desbrava um pouco da nossa cultura e, principalmente, encanta leitores de diversas idades. A literatura é a arte das palavras e como tal serve para quebrar paradigmas e fazer o ser humano rever ideias e aumentar o vocabulário de forma instantânea, contínua e progressiva.

Se há um regionalismo tenso e crítico por anos gravados nas páginas de Jose Lins do Rego e Graciliano Ramos. Com João Guimarães Rosa vemos uma escritura menos tensa, diferente do conto folclórico ou reportagem, com um toque de muito bom humor de escritores como José Candido de Carvalho em “O Coronel e O Lobisomem” ou de Ariano Suassuna em seu consagrado “Auto da Compadecida”.

É preciso entender a partir de “Os Irmãos Dagobé” que estamos em terras não caminhadas, mas de certa maneira conhecida do imaginário coletivo, do sonho e da loucura. Assim entender como objetivo principal porque lemos este conto Rosiano e, principalmente, por que sentimos que ele faz parte de nossa história social e cultural sem vivemos no sertão brasileiro?

Além de trabalhar a tipologia textual narrativo que lida integralmente nas questões de produção, compreensão, gramática e uma serie de outros aspectos centrais no ensino da língua portuguesa.

JOÃO GUIMARÃES ROSA

Não podemos deixar de falar do criador do conto e suas obras primas: João Guimarães Rosa.

Ele nasceu em 27 de junho de 1908, em Cordisburgo, Minas Gerais. Além de um dos principais autores de nossa literatura brasileira, foi médico e diplomata. Desde muito cedo revelava “um apaixonado da Natureza e das línguas” (BOSI, 1985, p. 484).

Cursou Medicina e exerceu a profissão em Itaúna e Barbacena (interior do estado de Minas Gerais), nesse período “estudou sozinho alemão, russo francês, inglês, húngaro, grego, latim, italiano e espanhol. Sabia mais de nove idiomas” (ARCHCAR; ANDRADE, 2002, p. 103).

“Em 1934, fez concurso para o Ministério Exterior. Ingressando na carreira diplomática, serviu como cônsul-adjunto em Hamburgo [...] Foi secretário de embaixada em Bogotá e conselheiro diplomático em Paris” (BOSI, 1985, ARCHCAR; ANDRADE, 2002).

Em 1936, “Guimarães Rosa participou de um concurso ao Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras, com uma coletânea de contos chamada ‘Magma’, conquistando o primeiro lugar,

mas não publicou a obra” (FRAZÃO, 2024).

Durante a Segunda Guerra Mundial, 1942, quando o Brasil rompeu aliança com a Alemanha, “junto com outros brasileiros, foi preso em Baden-Baden, na Alemanha. Libertado no fim do ano, seguiu para Bogotá, como secretário da Embaixada Brasileira” (Id., 2021).

Entre 1946 e 1951 residiu em Paris, onde consolidou sua carreira diplomática e passou a escrever com maior assiduidade.

“Em 1952, em excursão ao Estado de Mato Grosso, conviveu com os vaqueiros do oeste do Brasil, e escreve uma reportagem poética, Com o Vaqueiro Mariano, publicada no Correio da Manhã” (Id., 2021).

Em 1958, de volta ao Brasil, João Guimarães Rosa ascende a Ministro. “Um dos seus últimos encargos de profissional foi a chefia do Serviço de Demarcação de Fronteiras, que levou a tratar casos espinhosos como o do Pico da Neblina e o das Sete Quedas” (Id., 2002, p. 103).

Como literário só obteve reconhecimento “a partir 1956, quando saíram Grande Sertão: Veredas e Corpo de Baile. [...] Há traduções de suas obras para o francês, o italiano, o espanhol, o inglês e o alemão” (BOSI, 1985, p. 484-485).

Em 1967, “Guimarães Rosa faleceu de enfarte, aos 59 anos, três dias após ter sido admitido solenemente à Academia Brasileira de Letras. É segundo uma quase unanimidade, a maior expressão da literatura brasileira do século no século XX” (Id., 2002, p. 103).

Obras: Sagarana, 1946 – contos; Corpo de Baile, 1956 – Novelas. A partir de 1964, a obra foi desdobrada em três volumes: “Manuelzão e Miguilim” (“Campo Geral” e “Uma Estória de Amor”), “No Urubuquaquá, no Pinhém” (“O Recado do Morro”, “Cara de Bronze” e “Lélio e Lina”), e “Noites do Sertão” (“Lão-Dalalão” e “Buriti”); Grande Sertão: Veredas, 1956 – romance; Primeiras Estórias, 1962 – contos; Tutaméia – Terceiras Estórias, 1967 – contos; Estas Estórias, 1969 – contos; Ave, Palavra, 1970 – contos; Magma, 1997 – Obra Póstuma.

PRIMEIRAS ESTÓRIAS

Primeiras Estórias, publicado originalmente em 1962, é composto por 21 capítulos, é um corte em relação às obras anteriores de Guimarães Rosa com a diminuição das longas passagens descritivas e enredos paralelos. Além de conter um índice ilustrado a pedido do autor.

“Primeiras” do título não faz referência às obras da juventude de João, mas ao seu novo estilo: “Estórias” como causos ou short story. “A estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser contra História. A estória, às vezes, quer-se parecida à anedota” (ROSA, 1985, p. 7). O escritor elege a imaginação e a fantasia como forças criadoras do gênero conto, em lugar do pensamento lógico, pois, segundo ele, a anedota “responde ao mental e ao abstrato”.

“Na acepção que lhe dá Guimarães Rosa o termo ‘estória’ ultrapassa a conotação folclórica de ‘causo’, para referir-se a narrativas envoltas numa áurea mágica, num halo de maravilhosa

ingenuidade, que as torna visceralmente diferentes de quaisquer outras” (ARCHCAR; ANDRADE, 2002, p. 117).

Primeiras Estórias mantêm uma antiga verdade com diversidade de temas, personagens e narradores: “que os conteúdos sociais e psicológicos só entram a fazer parte da obra quando veiculados por um código de arte que lhes potencia a carga musical e semântica” (BOSI, 1985, p. 485).

Na visão de Temístocles Linhares, Rosa “foi movido pelo seu não-conformismo, pela necessidade de liberdade e enriquecimento que o levavam às mais ousadas experiências no campo da linguagem e da semiologia” (LINHARES, 1973, p. 31).

Por isso, “Primeiras Estórias representa uma ruptura em relação às obras anteriores de Guimarães Rosa. Publicadas no jornal O Globo e na revista Senhor, entre 1956 e 1961, as estórias foram editadas em livro, pela José Olympio, em agosto de 1962” (Id., 2002, p. 117). E “revitaliza recursos de expressão poética: células rítmicas, aliterações, onomatopeias, rimas internas, ousadias mórficas, elipses, cortes e deslocamento de sintaxe” (Id., 1985, p.486).

De forma geral, estes contos reunidos invocam “uma concepção pessoal tanto da vida quanto da arte [...] videntes: entregues a uma ideia fixa, absorvidos por uma paixão, intocados pela civilização, guiados pelo instinto” (Id., 2002, p.119). Ou seja, “parecem desaguar no desejo que os vaqueiros atribuem ao misterioso Cara de Bronze: ‘Não entender, não entender até virar menino’, ou, ‘entregando-se ao jogo da imaginação: ‘Tudo no quilombo do faz-de-conta’” (Id., 1985, p. 489).

E acontecem “numa região não especificada, mas identificável, como nas obras anteriores do autor, como o sertão mineiro da infância e adolescência” (Id., 2002, p. 121). Obviamente, a linguagem do conto “não é pura denotação, pois nesse caso perderia sua feição artística” (MOISES, 2007, p. 84).

A partir desta afirmação, podemos dizer que o escritor mineiro resgata a noção de brevidade, ao recorrer à fabula e ao imaginário popular para criar seus contos. Na sua contação de histórias veremos uma tensão constante que vai nos levar para um final sem precedente e surpreendente, causador de grande impacto no seu leitor.

OS IRMÃO DAGOBÉS

“Os Irmãos Dagobé” tem seu foco narrativo na primeira pessoa (alguém presente no velório e no enterro, um morador do arraial conta suas impressões sobre os irmãos Dagobé, o Liojorge e os fatos) como segue o fragmento: “Enorme desgraça. Estava no velório de Damastor Dagobé [...] Todos preferiam ficar perto do defunto, todos temiam mais ou menos os três vivos” (ROSA, 1988, p. 27). “O Narrador, testemunha do velório, relata, sem se identificar, que o povo começa a cochichar sobre a previsível vingança [...] o narrador confunde-se como o povo” (ARCHCAR; ANDRADE, 2002, p. 132).

O tempo é psicológico, pois divaga entre possibilidades, lembranças e novos acontecimentos:

Debaixo das vistas dos três em luto, devia-se-lhe contudo guardar ainda acatamento, covi-

nha. [...] Depois do que muito sucedeu, porém espantavam-se de que os irmãos não tivessem obrado vingança. Em vez, apressaram-se armar velório [...] a ninguém enganavam. Sabiam o até-que-ponto, o que não estavam fazendo [...] Tinha caído outra chuva. O prazo de um velório, às vezes, parece muito dilatado [...] E despertou devagar o dia (Ibid., p. 27-30).

O ambiente é social: “Serviam-se, vem em quando, café, cachaça- -queimada, pipocas, assim aos usos. Soava um vozeio simples baixo... pelos escuros ou no foco das lamparinas... igual a igual, a cerimônia, à moda de lá” (Ibid., p.27).

O espaço do velório é fechado: “A casa não era pequena; mas nela mal cabiam os que vinham fazer quarto” (Ibid., p. 27). Enquanto o espaço do enterro é o aberto: “Então, foi saindo o cortejo... ramo de gente... Toda a rua enlameada, os abelhudos mais adiante, os prudentes na retaguarda... à frente de tudo o caixão [...] E entravam no cemitério... em beira de buraco” (Ibid., p. 31).

Seus personagens são: Damastor Dagobé (o irmão morto), Derval Dagobé (irmão caçula), Dismundo Dagobé (o irmão do meio), Doricão Dagobé (agora o irmão mais velho) e Liojorge (Lagalhé pacífico e honesto, estimado de todos).

O tema central é a imaginação coletiva, a revelação do bem, da civilidade e da justiça, acabam se impondo contra expectativas da Lei do Mais Forte.

Em sua linguagem o autor usa aliterações (repetição da letra D nos nomes dos irmãos): “Derval, o caçula, principalmente se mexia [...] Doricão, agora o mais-velho, mostrava-se já solene sucessor de Damastor [...] E do meio, Dismundo” (ROSA, 1988, p. 28); frases incompletas: “Aquilo era quando as onças” (Ibid., p.28); e aglutinação de palavras: “sussuruído [...] lugubrilho [...] perguntidade” (Ibid., p. 28-30). Ou seja, dá forças virtuais e sonoras a linguagem escrita: “vocabulários insólitos, arcaico ou neológico, associações raras, metáforas, anáforas, metonímias, fusão de estilos, coralidade [...] cadências populares” (BOSI, 1985, p. 486).

Seu enredo inicia com o velório de “Damastor Dagobé, o mais velho dos quatro irmãos, absolutamente facínoras (Ibid., p.27), morto ao provocar Liojorge, um lagalhé, capiau simples e honesto, ao contrário dos quatro irmãos Dagobés, “demos, gente que não prestava. Viviam em estreita desunião, sem mulher em lar, sem mais parentes, sob a chefia despótica do recém-finado” (Ibid., p.27). O narrador como mencionado anteriormente é alguém na multidão do velório que conta com um desfecho trágico e anunciado pelos locais: “um assassínio cruel, preparado clinicamente” (ARCHCAR; ANDRADE, 2002, p. 131). Principalmente quando para espanto de todos, aparece pobre sentenciado para ajudar a carregar o caixão: “Um doido e as três feras loucas” (Ibid., p.30). No auge da expectativa, os irmãos Dagobé nada fazem contra Liojorge, e Doricão diz: “Moço, o senhor vá se recolha. Sucede que o meu saudoso Irmão é que era um diabo de danando [...] completou: - A gente, vamos’embora, morar em cidade grande [...] o enterro estava acabado” (Ibid., p.31).

Indiscutivelmente vemos sua sequência de ações que parecem inadequadas, ou seja, “uma série de ações que parecem inexplicáveis: os irmãos Dagobé, mal-afamados, não cumprem a vingança; o tímido Liojorge, se sua parte, ao invés de se esconder ou fugir, vai ao velório, pois agira em legítima defesa” (Id., 2002, p.132):

[...] o rapaz Liojorge, ousado lavrador, afiança que não tinha querido matar irmão de cidadão cristão nenhum, puxara só no gatilho no derradeiro do instante, por dever de se livrar, por destinos de desastre! Que matara com respeito. E que por coragem de prova, estava dispos-

to a se apresentar, desarmado (ROSA, 1988, p. 29).

Com o desfecho fica explícito que a natureza ruim era do morto. “Os irmãos Dagobé, por outro lado, não são terríveis como o povo vê, mas sofrem da má fama do irmão defunto, este verdadeiramente era perverso” (ARCHCAR; ANDRADE, 2002, p. 132), que “botara na obrigação da ruim fama os mais moços” (Ibid., p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentamos o quilate desta obra prima de João Guimarães Rosa usamos os parâmetros de “Análise Literária” do mestre Massaud Moises em nível de “análise macroscópica ou macroanálise” que destaca os “ingredientes da prosa de ficção, ou seja, as personagens, o tempo, o lugar, a ação, o ponto de vista narrativo, os expedientes da linguagem” (2007, p.86) para um devido e respectivo apêndice do conto, ao invés, de simples resenha.

Como isso entende-se que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua na sala de aula. Trata-se de uma maneira deslocar o ensino da língua da gramática, norma e frase isolada para os processos e o funcionamento da língua em situações concretas de uso.

O trabalho com base no tipo textual narrativo permite tratar integralmente das questões de produção, compreensão, gramática e uma serie de outros aspectos centrais no ensino da língua.

Em linhas gerais, a linguagem deve primar à produção de sentido e considerar as manifestações históricas e sociais do ser humano.

O conto como parte da esfera narrativa apresenta estes aspectos gramaticais como literários para diversas possibilidades de estudos da língua portuguesa e acerca disso que vamos ver o que explicita Julio Cortázar em seu ensaio “Alguns aspectos do conto”, pois quase ninguém se interessa pela problemática do conto, um gênero que, a seu ver, ganha cada vez mais importância na modernidade. O escritor argentino retoma a definição de Edgar Allan Poe de conto e a rediscute, criando uma metáfora que ilustra a atividade (e a criatividade) do contista:

Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isto demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário (CORTÁZAR, 1974, p. 152)

Por isso Gilberto Mendonça Teles destaca João Guimarães Rosa como teorizador do conto:

Machado de Assis (em “O Instinto de Nacionalidade” e, indiretamente, através de notas e prefácios a seus próprios livros) e Araripe Júnior são de certo modo os nossos primeiros teóricos do conto literário. [...] Mas é com Guimarães Rosa, através dos quatro prefácios de Tutaméia, que a teoria do conto moderno encontra no Brasil a sua mais perfeita formulação [...] (TELES, 1977, p. 8).

O que se reconhece no decorrer da narrativa “Irmãos Dagobé”. Destaque para Liojorge “estimado de todos [...] resignado já ao péssimo, sem ânimo de nenhum movimento” (ROSA, 1988, p. 27-28) que sozinho e sem defesa, torna-se valente e metamorfoseia em criado e por fim escravo. Ao transitar entre o velório e o enterro, ele vê “só sete palmos de terra, dele diante do nariz” (ROSA, 1988, p. 31). Era certo que ele seria assassinado, mas “Não. A gente que previa, a falsa noção do

gesto” (ibid., p. 31).

O grande autor surpreende a todos, quando resolve tudo com a não violência e sem a vingança, os irmãos vivos estão livres de tão atroz figura e, conseqüentemente, de tal cotidiano algoz. Desta forma, a leitura não se interrompe, não há o que questionar, há uma alegoria moral e a originalidade do contista.

E assim como em todo bom caso ou boa anedota devemos ao povo a condução dos fatos: “Os Irmãos Dagobé é uma estória sobre imaginação coletiva, sobre adultos que sobrepõem ao real o irreal, a fantasia, o imaginário. É também a estória da revelação do bem, da justiça e da civilidade, que acabam se impondo contra as expectativas” (Id., 2002, p. 132).

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco; ANDRADE, Fernando Teixeira de. **Os Livros da Fuvest – II**. São Paulo: Editora Sol, 2002.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FRAZÃO, Dilza. **Guimarães Rosa: escritor brasileiro**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/quimaraes_rosa/> Acesso 12 jan. 2024.

LINHARES, Temístocles. **22 diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973

MOISES, Massuad. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. **Tutameia – Terceiras Estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. **Grande Sertão: Veredas.** 19ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

TELES, Gilberto Mendonça. **Sobre o Conto Brasileiro.** Rio de Janeiro: Gradus, 1977.

FERRAMENTA DE AUTORIA CREATOR4ALL NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PERSONALIZADOS



CREATOR4ALL AUTHORIZING TOOL FOR CREATING PERSONALIZED TEACHING MATERIALS

MÔNIA DANIELA DOTTA MARTINS KANASHIRO

Graduada em Pedagogia pela UNESP (2005); graduada em Letras - Português e Inglês pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo (2008); especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela UFF- RJ (2013); Mestre em Educação pela UNESP (2020); professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Presidente Prudente SP desde 2018.

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o potencial da autoria docente com uso de uma ferramenta de criação na construção de materiais didáticos para a promoção de um ensino de qualidade alinhado com as transformações sociais advindas da tecnologia nos diferentes contextos de vida de estudantes e docentes. A justificativa do estudo baseia-se na necessidade de pensar soluções com potencial para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na busca de garantir equidade de educação a todos com oportunidades de crescimento e superação das desigualdades educacionais. A ferramenta de autoria analisada neste trabalho, além de apresentar diferentes recursos para promoção de engajamento e motivação por meio da gamificação, também possui plataforma de acompanhamento para que docentes analisem resultados de atividades construídas e possam traçar planejamentos diferenciados a cada realidade identificada, norteando a prática e contribuindo para autoformação dos professores. Além da análise descritiva da ferramenta de autoria, seus recursos e de materiais criados a partir dela a serem disponibilizados a estudantes, a metodologia se utilizou ainda da revisão bibliográfica sobre a autoria docente com ferramentas tecnológicas. Os estudos demonstraram que uso de ferramentas de autoria na prática docente tem potencial para contribuir com a formação continuada dos docentes, em um processo que envolve não apenas a aprendizagem de uma ferramenta, mas uma autoformação e atualização profissional que o coloca num papel autoral e não mais apenas como reprodutor contribuindo assim para o processo global de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramenta de Autoria; Creator4all; Autoria Docente; Recursos Educacionais Digitais; Tecnologias na Educação.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the potential of teacher authorship through the use of a creation tool in the construction of teaching materials to promote quality teaching in line with the social transformations brought about by technology in the different life contexts of students and teachers. The justification for the study is based on the need to think of solutions with the potential to improve teaching and learning processes in the quest to guarantee equal education for all, with opportunities for growth and overcoming educational inequalities. The authoring tool analyzed in this paper, in addition to presenting different resources for promoting engagement and motivation through gamification, also has a monitoring platform so that teachers can analyze the results of the activities built and can draw up differentiated plans for each reality identified, guiding practice and contributing to teacher self-education. In addition to the descriptive analysis of the authoring tool, its resources and the materials created from it to be made available to students, the methodology also used a literature review on teacher authoring with technological tools. The studies showed that the use of authoring tools in teaching practice has the potential to contribute to teachers' continuing education, in a process that involves not just learning a tool, but self-training and professional updating that puts them in an authorial role and no longer just as a reproducer, thus contributing to the overall teaching process.

KEYWORDS: Authoring Tool; Creator4all; Teacher Authoring; Digital Educational Resources; Technologies in Education..

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um tema de grande relevância e preocupação em todo o mundo, e o Brasil não é exceção. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem sido uma ferramenta importante para avaliar e comparar o desempenho educacional dos países participantes. Os resultados do último PISA, divulgados em 2022, fornecem informações importantes sobre a situação da aprendizagem dos estudantes no Brasil.

De acordo com os dados do último PISA, o desempenho dos estudantes brasileiros tem preocupado os especialistas em educação, especialmente em áreas muito relevantes como Leitura, Matemática e Ciências. O relatório revela que uma quantidade significativa de estudantes brasileiros não atingiu níveis satisfatórios de proficiência nessas disciplinas, quando comparados com seus pares em outros países.

Tal contexto reflete desafios que há muito são enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, e que incluem questões abrangentes como: desigualdades socioeconômicas, deficiências na

formação e valorização dos docentes, infraestrutura insatisfatória em muitas realidades escolares e variações regionais no acesso à educação de qualidade. Somada a tais fatores, a falta de interesse dos educandos em relação aos conteúdos escolares também é um fator que chama atenção.

A desmotivação e falta de adequação da educação à realidade tecnológica e digital da sociedade representam desafios adicionais para a aprendizagem no Brasil. Em um contexto em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central em todas as esferas da vida, é fundamental que a educação acompanhe essas transformações. No entanto, muitas escolas enfrentam dificuldades para integrar efetivamente as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, seja devido à falta de recursos tecnológicos adequados, à formação limitada dos professores em relação ao uso pedagógico das tecnologias ou à resistência institucional à mudança. Com isso, os estudantes percebem muitas vezes a educação como desatualizada e desconectada de suas realidades cotidianas, o que pode contribuir para a falta de motivação e interesse pelos estudos. Além disso, a disparidade digital entre os estudantes que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm, amplia ainda mais as desigualdades educacionais, comprometendo a equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca contribuir com o compartilhamento de conhecimentos construídos sobre a prática docente com uso de ferramenta de autoria tecnológica para promoção de um ensino significativo, e fomentar a reflexão sobre formas de enfrentamento dos baixos resultados obtidos a partir dos atuais processos educativos no país. Para isso, este artigo apresenta a definição de ferramentas de autoria e seu impacto na prática docente, explora uma ferramenta de autoria específica analisando suas funcionalidades, benefícios e desafios para o processo de ensino, bem como aborda a importância da personalização dos materiais didáticos na promoção de um processo educativo significativo comprometido com a construção sólida do saber.

Para este estudo, a metodologia empregada relacionou a revisão bibliográfica de pesquisas relevantes sobre o uso de ferramentas de autoria na educação, com a análise descritiva da ferramenta de autoria Creator4all e seus recursos na criação de materiais didáticos digitais. Para a construção reflexiva do texto, foram utilizadas também a coleta de dados quantitativos de um ambiente prático de uso da ferramenta de autoria analisado para embasar as conclusões e recomendações apresentadas no trabalho.

FERRAMENTAS DE AUTORIA E PRÁTICA DOCENTE

Uma ferramenta de autoria é um software que permite aos usuários criar, editar e publicar conteúdos digitais de forma interativa e personalizada. Essas ferramentas possibilitam a incorporação de diferentes tipos de mídia, como vídeos, áudios, imagens e animações, facilitando a criação de materiais didáticos inovadores e atrativos. Dessa forma, os educadores podem adaptar os conteúdos às necessidades e estilos de aprendizagem de seus aprendizes de maneira eficaz (GANDIN, 2021).

Alinhados aos propósitos dessas ferramentas os chamados Recursos Educacionais Abertos ou simplesmente REAs constituem também

artefatos digitais de que a escola dispõe como possibilidade de inovação e adequação pedagógica diante do cenário plural, conectado e móvel da era da cibercultura. A associação dessas possibilidades é necessária, sobretudo no que diz respeito à construção, reutilização e adaptação de materiais didáticos que compõem as práticas de ensino, considerando que as informações são cada vez mais instantâneas e que necessitam de atualizações constantes. (GANDIN, 2021, p. 104)

Os Recursos Educacionais Abertos, que podem ou não ser fruto de ferramentas de autoria, são elementos importantes tanto pela sua finalidade pedagógica quanto pelas características que os distinguem, como a sua capacidade de adaptação e reedição para aplicação em contextos diferentes, possibilitando ampliar o acesso e democratização de práticas educacionais de qualidade além de reduzir custos com materiais impressos que atualmente são prevalentes no campo educacional. Além disso, estes recursos estimulam os professores a se tornarem criadores de materiais didáticos, individualmente ou em colaboração com seus pares, instaurando, no campo educativo, a transição da figura do professor de meramente reprodutor para criador dos próprios materiais didáticos (GANDIN, 2021, p. 105).

Assim, podemos refletir que o uso de ferramentas de autoria na prática docente contribui para a formação continuada dos docentes, em um processo que envolve não apenas a aprendizagem de uma ferramenta ou de protocolos para criação de recursos digitais, mas uma autoformação, envolvendo a motivação autodidata, a proficiência no uso das tecnologias e no aprofundamento dos próprios conceitos que ensina e a atualização profissional mediante a auto adaptação frente as inovações disponíveis no mundo digital.

No entanto, o acesso e a adaptação dos recursos educacionais muitas vezes dependem do formato e da plataforma e ferramenta de autoria em que são criados e disponibilizados. A escolha do formato destes recursos é crucial, uma vez que é fundamental que possuam uma forma de edição livre. Ou seja, não basta possibilitar a criação de materiais de ensino personalizados, inovadores e multimodais, se estes não puderem ser reaproveitados, editados e adaptados para diferentes contextos. Por isso, plataformas de autoria, armazenamento e compartilhamento aberto são indispensáveis para apoiar os propósitos dos REA e facilitar a autoria e a colaboração em rede, no entanto, devem atentar para a necessidade de democratização de suas produções se o seu interesse for o de contribuir globalmente com a melhoria do ensino.

A este respeito Gandin (2021) aponta que, as ferramentas de autoria para professores de fato podem ser ferramentas úteis na criação de materiais de ensino personalizados e inovadores, diferenciando-se dos materiais convencionais impressos e em um espaço digital para criação de materiais didáticos abertos a adaptação e a (co)autoria sobressaem-se e possibilitam uma rede de conexão colaborativa visando a criação de materiais de qualidade, na medida em que o material produzido e compartilhado por um usuário possa ser acessado e atualizado pelo outro usuário, que também compartilhará em rede. Diante disso, as plataformas têm por objetivo centralizar e distribuir esses materiais com base nas quatro liberdades de ações nomeadas de 4Rs: Review (Revisar), Remix (Juntar), Reuse (Reusar) e Redistribute (Redistribuir) (TODA; ISOTANI, 2016).

Considerando ainda a conceituação das ferramentas de autoria para criação de REA, é importante também destacar as especificidades desse contexto de criação em relação a outro aspecto: algumas plataformas permitem a criação de recursos gamificados, armazenando inclusive em bancos

de dados informações de desempenho que colaboram com ações de diagnóstico e planejamento docente. A gamificação, quando usada de forma crítica e com objetivos pedagógicos claros, pode engajar os alunos e desenvolver habilidades de ensino de forma significativa e motivadora, além de se adequar a contextos de ensino presenciais e híbridos (FARDO; AMATO 2018).

Com base nas revisões bibliográficas analisadas em especial em Bates (2015), foi possível elencar algumas vantagens no uso das ferramentas de autoria na prática docente, como por exemplo: permitir aos professores personalizar o material didático de acordo com as necessidades específicas de seus estudantes e os objetivos de ensino, ao mesmo tempo em que proporcionam flexibilidade para adaptar e atualizar os materiais conforme necessário. Além disso, essas ferramentas estimulam a criatividade docente, permitindo-lhes expressar suas ideias de forma original e alinhadas com seus objetivos. Isso não só economiza tempo na preparação de materiais, mas também aumenta o engajamento dos aprendizes, pois materiais didáticos personalizados tendem a ser mais motivadores. A integração de diferentes tipos de mídia, como texto, imagens, áudio e vídeo, contribuem para enriquecer a experiência de aprendizagem e tornar o ensino mais acessível e inclusivo para aqueles com necessidades especiais. Além disso, algumas ferramentas facilitam a colaboração entre professores, promovendo o compartilhamento de recursos e ideias, e permitindo uma abordagem mais colaborativa e integrada com o plano de ensino global da escola. (BATES, 2015, p.123).

A FERRAMENTA CREATOR4ALL E SUAS FUNCIONALIDADES

Com base nos achados bibliográficos e pesquisas na web sobre diferentes soluções para autoria docente com uso de ferramentas de criação, chegamos à ferramenta Creator4all que é definida pelo fabricante como plataforma educativa que acompanha software de autoria próprio que permite a criação de atividades e aulas digitais interativas com recursos multimodais e com possibilidade de compartilhamento, edição e gestão de desempenho de estudantes nas atividades executadas.

A avaliação de tal ferramenta neste estudo é dividida em duas visões: avaliação de usabilidade da ferramenta de autoria e avaliação da utilidade dos recursos produzidos, bem como a reflexão sobre seus benefícios ao processo de ensino.

Inicialmente ao solicitar versão para pesquisa da empresa fabricante recebemos um link para download do arquivo de instalação e um login e senha de publicação, bem como, acesso a um ambiente simulado com dados fictícios de contexto educacional do Ensino Fundamental com estudantes alocados em turmas e dados de relatórios de desempenho demonstrativos.

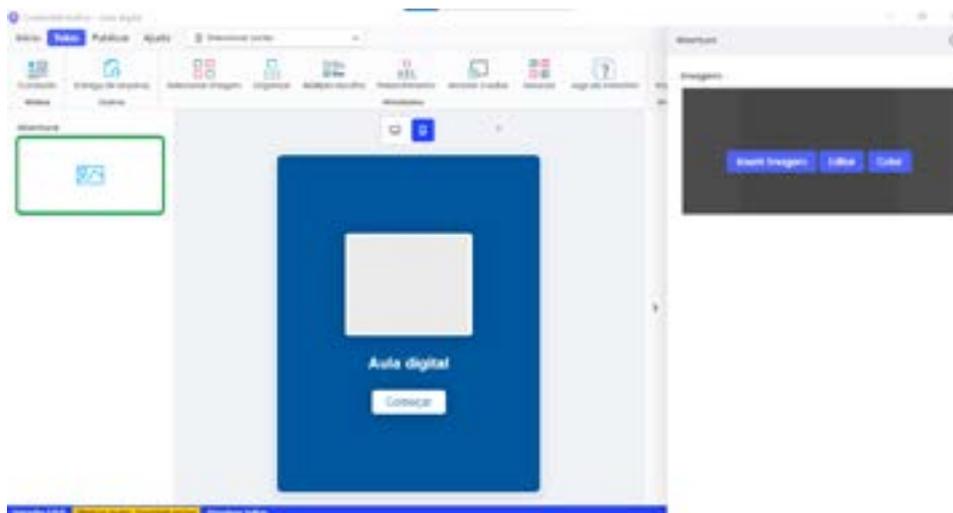
A instalação da ferramenta de autoria que funciona off-line se deu de forma prática e intuitiva, bastando executar o arquivo de instalação baixado do endereço fornecido pelo fabricante. Posteriormente ao abrir o software, uma chave de acesso é exigida, mas tem-se a opção de usar o programa por 30 dias gratuitamente para testes.

Ao abrir o programa, assim como em outras soluções, há a opção de criar um arquivo, ou abrir um já existente. Ao escolher a opção de nova aula uma página de configurações é aberta para que seja digitado o título do recurso digital ou aula interativa que será criada e é possível ainda

indicar habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de modo a associar o conjunto de atividades a ser criado a uma ou mais habilidades específicas. Na sequência é possível indicar a etapa escolar e confirmar as configurações da produção clicando no botão Salvar.

O programa então é carregado e na sua interface inicial já é possível ver os tipos de telas que o usuário pode inserir em seu Recurso Educacional passando por opções como: tela de Conteúdo, atividade de Entrega de Arquivos, Selecionar imagem, Organizar, Múltipla escolha, Preenchimento, Arrastar e soltar, Associar e Jogo da memória, como ilustra a imagem a seguir.

Imagem 1: Interface da ferramenta de autoria Creator4all Author.

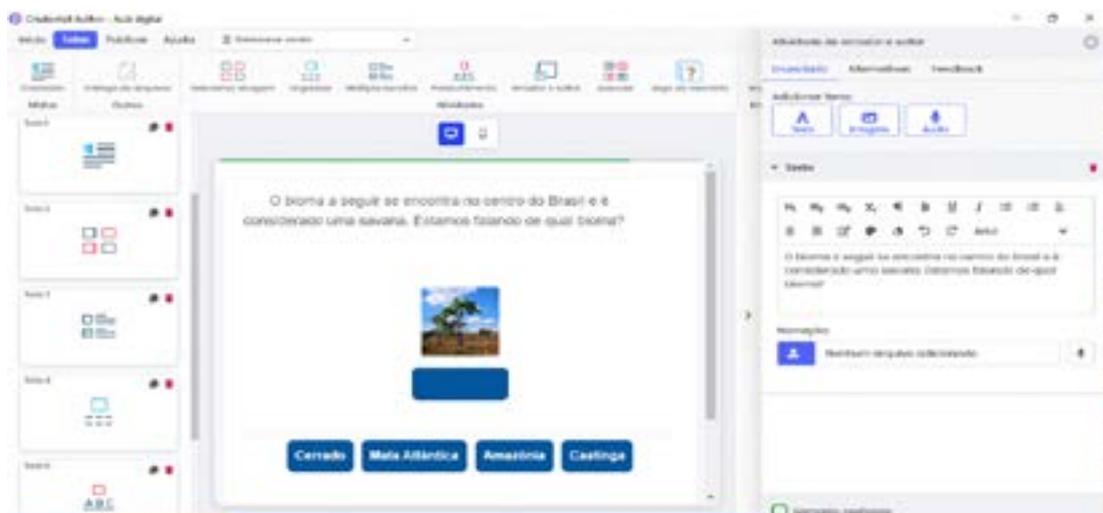


Fonte: Software Creator4all Author, acesso em 22 maio 2024.

A inserção de imagens é facilitada oferecendo a opção de inserir as figuras desejadas clicando-se na opção colar após ter copiado uma imagem para a área de transferências. A cada clique em uma nova opção do menu telas um slide é adicionado com a opção clicada para que o usuário possa configurar sua atividade inserindo enunciado e elementos de apoio como imagens, vídeos, textos e áudio. Importante salientar que para os elementos visuais de imagens e vídeo o programa oferece um campo para audiodescrição e legendas, garantindo a acessibilidade para estudantes que possuam deficiência visual, bem como há um ícone lateral que mostra um avatar que faz a leitura dos conteúdos em Libras caso solicitado, atendendo assim estudantes com deficiência auditiva.

A seguir é possível ver a aula teste criada formatada com várias telas de diferentes tipos.

Imagem 2: Ferramenta de autoria Creator4all Author com telas de conteúdo e atividades.

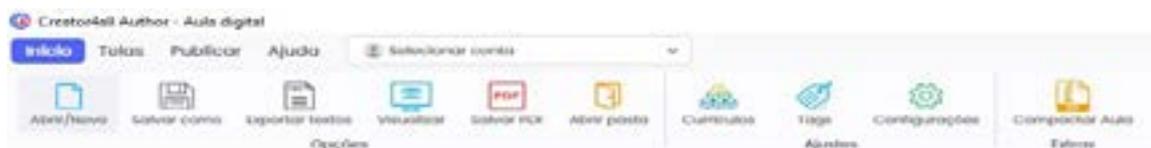


Fonte: Software Creator4all Author, acesso em 22 maio. 2024.

Em relação à utilização dos recursos de criação, são simples e fáceis de manejar, e além da boa usabilidade da ferramenta off-line, o site do software creator4all.com traz uma seção wiki com todas as formas de uso para orientar os usuários em relação às funcionalidades.

Nas configurações do menu Início do programa é possível configurar números de tentativas que o estudante terá para responder os desafios criados e ainda há opção de alterar as habilidades da BNCC inseridas inicialmente aumentando a quantidade ou trocando as habilidades indicadas. Nesta seção ainda é possível duplicar a aula criada, salvar o conteúdo desenvolvido em PDF, exportar os textos utilizados no recurso digital, visualizar a aula no navegador e compactar a aula caso seja necessário compartilhar com os pares para um trabalho colaborativo e/ou troca de materiais. A seguir são mostrados os menus da seção Início.

Imagem 3: Interface do menu Início da ferramenta de autoria Creator4all Author.



Fonte: Software Creator4all Author, acesso em 22 maio 2024.

Uma vez finalizada a aula ou recurso digital produzido, ele pode ser editado a qualquer tempo, já que ao encerrar o programa e abri-lo novamente o título da aula criada aparece em uma lista inicial de projetos recentes.

Como diferencial da ferramenta, foi possível notar uma característica que facilita a rotina de uso. Assim como nas aplicações do Google Drive a ferramenta não exige salvamento, ou seja, cada ação realizada já é automaticamente salva pelo programa, evitando perdas de conteúdos por esquecimento do processo de salvamento como ocorre em outras aplicações off-line.

Uma outra facilidade que chamou a atenção é o fato de os áudios inseridos em telas poderem ser gravados dentro da própria ferramenta, sem a necessidade de outros programas para criação dos áudios para posterior inserção. A utilização de áudios pode ser eficaz para garantir a compreensão

dos conteúdos criados para crianças da Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental que porventura ainda não tenham sido alfabetizadas, ou ainda a estudantes cegos ou com deficiência visual severa. Além disso, a possibilidade dada pelo programa de configurar feedbacks personalizados de acerto e erro a cada atividade enriqueceu nossa visão do recurso mediante a possibilidade de fornecer explicações para transformar os erros em oportunidades de aprendizagem e favorecer o engajamento com recursos de áudio e imagens nos feedbacks para chamar a atenção e motivar a dedicação e reflexão às questões trabalhadas.

Após a criação e depuração dos conteúdos criados nas telas da aula é possível fazer a publicação do material na Plataforma Educativa on-line Creator4all, usando, para isso, as credenciais de login e senha fornecidas pelo fabricante. Uma vez publicado este conteúdo ele pode ser acessado on-line e compartilhado com turmas pelo usuário autor, no caso o professor.

A partir do ambiente simulado fornecido pelo fabricante para estudo e exploração, foi possível perceber que a plataforma traz um painel de gestão de turmas a partir do qual o professor pode ter acesso a diferentes relatórios de acompanhamento, que mostram conteúdos compartilhados, períodos de acesso, notas de desempenho dos estudantes, médias da turma e individuais em cada conteúdo. Além da possibilidade da realização de enquetes e votação pela ferramenta de autoria para posterior apuração de resultados e preferências em pesquisas. Foi possível perceber que há recursos avançados apresentados na plataforma que permitem a criação de trilhas gamificadas com as aulas digitais produzidas, porém esta funcionalidade não foi foco de nossa pesquisa neste momento.

A seguir é possível ver um exemplo de relatório de desempenho apresentado na plataforma para uma turma fictícia.

Imagem 5: Página de relatório on-line da Plataforma Creator4all.

Curso Creator4all - Relatório geral - Período selecionado: 01/01/2024 à 20/01/2024

| Aula | CONTEÚDO - 100000 - 100000 |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Compartilhamento | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 | 01/01/2024 - 10/01/2024 |
| Nome | Notas |
| Com | | | | | | | | | | |
| Conteúdo | 71 | | | | 70 | 90 | 88 | 100 | 100 | 100 |
| Estudante (Exemplo) | 83 | 70 | 70 | 92 | 70 | 71 | 83 | 70 | 100 | 100 |
| Idade | | | | | | | | | | |
| Curso | | | | | | | | | | |
| Local | 100 | 70 | 90 | | 90 | 91 | 81 | 100 | 100 | 100 |
| Materia | | | | | | | | | | |
| Materia | | | | | | | | | | |
| Materia | 27 | | 90 | 85 | 90 | 85 | 81 | 100 | 100 | 100 |
| Estudante | | | | | | | | | | |

Fonte: Plataforma creator4all.com

Com base no objeto analisado foi possível levantar alguns benefícios e vantagens da ferramenta Creator4all para o processo de ensino conforme segue:

- **Interatividade e Engajamento:** A ferramenta oferece uma ampla gama de atividades interativas, como múltipla escolha, arrastar e soltar, associar e jogos da memória, que podem tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes para os alunos.
- **Multimodalidade:** Permite a inclusão de diversos tipos de mídia (imagens, vídeos, áudios, textos), atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e tornando o conteúdo mais acessível e interessante.
- **Acessibilidade:** Suporte a audiodescrição e legendas para elementos visuais e um avatar que faz leitura de conteúdos em Libras, garantindo inclusão de estudantes com deficiências visuais e auditivas.
- **Facilidade de Uso:** Interface intuitiva e simples de manejar, tanto na criação de novos recursos quanto na edição dos existentes. A instalação é prática, e a ferramenta pode ser usada off-line, o que proporciona flexibilidade ao professor.
- **Compatibilidade com a BNCC:** Possibilidade de associar as atividades às habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que ajuda os professores a alinharem suas aulas aos padrões educacionais nacionais.
- **Automatização do Salvamento:** Salva automaticamente cada ação realizada, evitando a perda de dados por esquecimento, um diferencial em relação a outras ferramentas off-line.
- **Gravação de Áudios Integrada:** Permite a gravação de áudios diretamente na ferramenta, facilitando a criação de conteúdos auditivos sem necessidade de programas adicionais.
- **Publicação e Gestão on-line:** O material pode ser publicado na plataforma educativa on-line Creator4all, com recursos de compartilhamento e edição colaborativa, além de relatórios detalhados de desempenho dos estudantes.

No entanto, relacionando com os achados bibliográficos, observamos que há ainda desafios para o professor no uso da ferramenta, pois embora a interface seja intuitiva, o docente ainda precisa investir tempo para se familiarizar com todas as funcionalidades e recursos disponíveis. Além disso, há a dependência de recursos tecnológicos pois a criação e utilização de materiais digitais interativos exigem acesso constante a computadores e, eventualmente, à internet, o que pode ser um desafio em contextos com limitações tecnológicas (MIRANDA; RUSSEL, 2012).

Um outro desafio é a própria adaptação e personalização, uma vez que, mesmo com a facilidade de uso, a personalização completa dos materiais para atender às necessidades específicas de cada turma pode ser trabalhosa e demorada. Ademais, a avaliação e feedback a partir de relatórios de desempenho e outras ferramentas de avaliação requer que o professor saiba interpretar os dados e demandar tempo adicional para planejamentos de modo a suprir necessidades identificadas, o que pode ser complexo e exigir uma autoformação contínua (MIRANDA; RUSSEL, 2012).

Assim, a ferramenta Creator4all oferece uma série de benefícios e vantagens para a criação de materiais didáticos personalizados. No entanto, os professores enfrentam desafios relacionados a eficiência do aprendizado, dependência tecnológica, adaptação de conteúdos e avaliação dos

estudantes. E superar esses desafios requer dedicação e disposição para explorar plenamente as potencialidades da ferramenta.

IMPORTÂNCIA DA PERSONALIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A personalização dos materiais didáticos é um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que os recursos educacionais sejam adaptados às necessidades específicas dos estudantes e aos contextos de ensino (MORAN, 2013).

No entanto, mesmo diante dos avanços tecnológicos recentes, observa-se uma persistente estagnação na produção e distribuição de materiais didáticos, especialmente no que diz respeito aos livros impressos que dominam o ambiente escolar há muito tempo e são usados conforme padrões preestabelecidos, desconsiderando as necessidades específicas de diferentes regiões. Esta estagnação não apenas limita a eficácia do ensino, mas também contribui para a homogeneização do aprendizado e para a distância entre as propostas educacionais e a realidade sociocultural dos alunos (GANDIN, 2021).

Neste contexto, torna-se crucial refletir sobre a importância da personalização dos materiais didáticos e explorar alternativas que possibilitem uma abordagem mais flexível e adaptável no processo de ensino discutindo os desafios enfrentados na personalização dos materiais didáticos e a necessidade de promover uma educação mais contextualizada e alinhada às características individuais dos estudantes e dos diferentes cenários de aprendizagem.

A personalização de materiais didáticos tem como característica o potencial de engajar os educandos e promover uma aprendizagem significativa. Ao adaptar os recursos educacionais às características individuais de cada estudante, é possível estimular o interesse, a motivação e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a personalização permite atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizado dos alunos, contribuindo para um ensino mais inclusivo e eficaz (SOUZA, 2018).

A personalização dos materiais didáticos revela um impacto significativo na aprendizagem dos aprendizes. Quando os materiais são adaptados às necessidades específicas dos estudantes, eles se tornam mais relevantes e acessíveis, facilitando a compreensão dos conteúdos, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e estilo, o que pode levar a uma retenção de informações mais eficaz e a um entendimento mais profundo dos conceitos.

Deste modo, é possível perceber que o engajamento dos estudantes nas atividades personalizadas é potencializado. Quando os recursos educacionais refletem os interesses e as necessidades dos estudantes, eles são mais propensos a se envolver ativamente nas atividades de aprendizagem. Esse engajamento reforçado pode resultar em maior participação nas aulas, maior motivação para aprender e uma atitude mais positiva em relação ao processo educativo (GOMES; COUTINHO 2011).

Ademais, a personalização dos materiais didáticos contribui para a eficácia do ensino ao permitir

que os professores adaptem suas estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades individuais dos estudantes, incluindo a integração de diferentes tipos de recursos (visuais, auditivos, interativos) que suportam diferentes estilos de aprendizagem. Como resultado, os professores podem alcançar melhores resultados educacionais atingindo os objetivos de aprendizagem estabelecidos (BARROS, CARVALHO, 2011).

Todavia, o processo de criação de materiais didáticos personalizados exige esforço e dedicação adicional dos docentes, que precisam conhecer bem seus alunos e estar dispostos a adaptar os recursos utilizados conforme as demandas necessárias. Isso envolve a realização de avaliações de diagnósticos das necessidades e dificuldades dos alunos, bem como a pesquisa e desenvolvimento de materiais que possam suprir essas necessidades. Embora esse processo seja mais trabalhoso, ele também pode ser satisfatório, permitindo que os professores vejam na prática o impacto do seu trabalho.

Quanto à adaptação, a personalização dos materiais didáticos, permite uma melhor adaptação aos estudantes. Pois como é sabido, cada turma é composta por alunos com diferentes origens culturais, níveis de conhecimento prévio, estilos de aprendizagem e necessidades especiais. Materiais personalizados podem abordar essas diferenças de forma mais eficaz, oferecendo um ensino mais inclusivo e equitativo. Isso também ajuda a evitar a homogeneização do ensino, onde um único tipo de material é utilizado para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais (BARROS, CARVALHO, 2011).

Assim, o potencial dos materiais personalizados está na promoção de um ensino significativo que faça a ponte entre os conteúdos educativos com a vida e as experiências dos aprendizes. Ou seja, quando os estudantes percebem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas fora da escola, a aprendizagem se torna mais significativa e duradoura. Essa abordagem também incentiva o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, pois os estudantes são encorajados a aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos variados e relevantes para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou refletir sobre a relevância da autoria docente e o uso de ferramentas de criação na elaboração de materiais didáticos personalizados, promovendo uma educação de qualidade que se alinha às transformações tecnológicas e sociais dos tempos atuais. Diante das disparidades educacionais e da necessidade de inovação pedagógica, a utilização de ferramentas de autoria, como o Creator4all, revelou-se uma solução promissora para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

A análise da ferramenta Creator4all demonstrou que suas funcionalidades – desde a criação de atividades interativas até a integração de recursos multimodais e com ambiente on-line de acompanhamento – oferecem inúmeras vantagens para a prática docente. Entre estas vantagens, destacam-se a personalização dos materiais didáticos, o engajamento dos estudantes e a acessibilidade

para alunos com necessidades especiais. Tais benefícios promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

Por outro lado, a personalização dos materiais didáticos implica um esforço adicional por parte dos docentes, que precisam se envolver continuamente no diagnóstico das necessidades dos alunos e na criação de novos recursos pedagógicos. Esse processo, embora trabalhoso, é altamente recompensador, pois permite aos professores perceberem o impacto positivo de suas ações educacionais.

Além disso, a revisão bibliográfica realizada corroborou que a implementação de ferramentas de autoria na educação tem potencial não apenas para modernizar o ensino, mas também para promover uma formação continuada dos docentes, estimulando sua criatividade e inovação. Este contexto de autoformação coloca o professor no papel de autor, colaborador e adaptador de recursos educacionais, o que contribui para uma prática educativa mais motivadora e eficaz.

Concluindo, este estudo reforça a importância da integração de tecnologias educacionais na criação de materiais didáticos personalizados, destacando a ferramenta Creator4all como um exemplo eficaz. Ao superar os desafios relacionados à adaptação e uso dessas tecnologias, os professores podem transformar a prática educativa, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e equitativa para todos os estudantes. Portanto, é essencial que políticas educacionais e programas de formação continuada incentivem o uso de ferramentas de autoria, visando a melhoria contínua da qualidade da educação e a redução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. D.; CARVALHO, A. M. P. **A personalização dos materiais didáticos como estratégia para o ensino inclusivo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 211-226, 2013. doi:10.1590/S1413-65382013000200006.

BATES, AW Tony. **Experiential learning: learning by doing (2)**. Teaching in a Digital Age, 2015.

FARDO, M. L., AMATO, C. A. H. **Gamificação na educação: um panorama sobre o uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica**. Revista Brasileira de Informática na Educação, 26(1), 19-32, 2018.

GANDIN, H. B. **"Plataforma elo e autoria docente: novos horizontes às práticas pedagógicas no ensino híbrido"**. Manuscrita: Revista de Crítica Genética, [S.l.], v. X, n. X, p. X-X, mês abreviado. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscrita/article/view/188990/177184>. Acesso 16 maio 2024.

GOMES, C. C.; COUTINHO, C. P. **O impacto das TIC na motivação e aprendizagem dos alunos no contexto da sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 487-508, 2011. doi:10.1590/S1413-24782011000300004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA 2022: **Resultados do Brasil**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/-acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso 16 maio 2024.

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

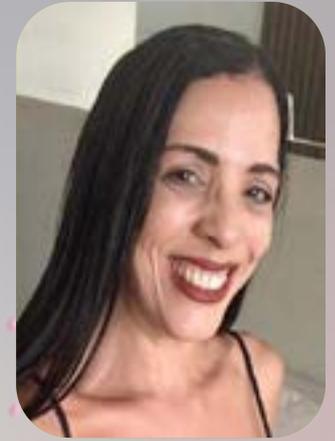
MIRANDA, H. P.; RUSSELL, M. **Understanding factors associated with teacher-directed student use of technology in elementary classrooms: A structural equation modeling approach**. British Journal of Educational Technology, v. 43, n. 4, p. 652-666, 2012. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01342.x.

SOUZA, R. R. de. **A personalização do ensino e os desafios da educação contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, 23(73), 573-593, 2018.

TODA, A. ISOTANI, S. **Plataforma de Recursos Educacionais Abertos: Uma Arquitetura de Referência com Elementos de Gamificação**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016. DOI: 10.22456/1679-1916.70650.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM O CORPO DOCENTE

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND INTERPERSONAL RELATIONS WITH THE TEACHING STAFF



NALVA GOMES DO NASCIMENTO DA SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileiro – Unitalo (2012); Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales – UniJales (2018); Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Eliseos (2015); Especialização em Letramento pela Faculdade Campos Eliseo (2016); Especialização em Arte Educação pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos; Especialização em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (2023); Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora pela Faculdade São Luís; Professora de Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de Diadema.

RESUMO

O papel dos coordenadores pedagógicos vem sendo foco de estudos na literatura educacional, em especial, como as diversas funções exercidas por este profissional e suas relações interpessoais com o corpo docente podem refletir no cotidiano acadêmico. O presente trabalho procura analisar a importância destas relações no âmbito educacional e como elas contribuem para a prática docente em sala de aula e para a formação continuada dos professores. Por meio de uma revisão de literatura, foram selecionados pontos recorrentes para a discussão do objeto de estudo. A literatura enfatiza que uma prática pedagógica de qualidade se constrói pela relação baseada na parceria e respeito entre o coordenador e sua equipe e que o gestor, ao conhecer cada professor, pode ajudá-lo em sua formação e em suas necessidades. Este panorama enfatiza a demanda para a realização estudos que investiguem as relações interpessoais no contexto escolar, em especial, sobre a diversidade do papel do coordenador pedagógico e como este profissional pode contribuir para aprimorar as relações e o trabalho dos profissionais da área da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico; Formação docente; Relações interpessoais.

ABSTRACT

The role of pedagogical coordinators has been the focus of studies in the educational literature, especially how the various functions carried out by this professional and their interpersonal relationships with the teaching staff can reflect on everyday academic life. This paper seeks to analyze the importance of these relationships in the educational sphere and how they contribute to teaching practice in the classroom and to teachers' ongoing training. Through a literature review, recurring points were selected for discussion of the object of study. The literature emphasizes that a quality pedagogical practice is built through a relationship based on partnership and respect between the coordinator and his team and that the manager, by getting to know each teacher, can help them with their training and needs. This panorama emphasizes the demand for studies that investigate interpersonal relationships in the school context, especially the diverse role of the pedagogical coordinator and how this professional can contribute to improving relationships and the work of education professionals.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator; Teacher training; Interpersonal relations.

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é um profissional muito importante nas escolas, pois trabalha diretamente com todos os sujeitos que estão envolvidos na comunidade escolar, muitas vezes sendo responsável pela interlocução entre eles. Entretanto, suas funções nem sempre são claras para diretores, professores e até mesmo para os próprios profissionais que atuam na coordenação pedagógica, pois inúmeras tarefas lhe são impostas no contexto escolar: atender ao aluno, receber pais, lidar com questões administrativas e resolver problemas do dia a dia escolar. Entre tais tarefas, está o acompanhamento da equipe docente, que requer cuidado, tato e também sensibilidade.

Na tentativa de compreender melhor esse contexto, o presente trabalho visa investigar o papel do coordenador pedagógico e suas inúmeras funções dentro do âmbito escolar, bem como a importância das relações interpessoais com o corpo docente, estabelecendo uma relação de respeito e parceria com a equipe docente. Mesmo diante das demandas do dia a dia, uma das principais funções do coordenador pedagógico é relacionar-se, formar e atuar junto ao seu grupo de professores. A partir destas considerações, busca-se responder a seguinte pergunta: A qualidade da relação entre o coordenador pedagógico e o corpo docente pode contribuir para a qualidade da prática educativa?

Este estudo visa investigar a importância da relação entre o coordenador pedagógico e o corpo docente no âmbito educacional, verificando o papel deste profissional nas instituições de ensino e analisando como a relação entre coordenador pedagógico e a equipe de professores pode contribuir para a prática em sala de aula e na formação continuada do corpo docente.

No que se refere à metodologia para a realização deste trabalho foram investigadas as seguintes bases de dados: ERIC, Portal Capes, Scielo e Google Acadêmico. Esses portais foram

escolhidos por serem referências importantes para buscas em sistemas de informações relacionadas a trabalhos científicos disponibilizados no meio eletrônico para a área da educação. Para essa busca também foram utilizados livros que abordam a temática sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar. De modo geral, o presente estudo poderá contribuir para um melhor entendimento do papel do coordenador pedagógico como gestor de pessoas, e, conseqüentemente, para um melhor desempenho deste profissional nas escolas brasileiras, principalmente no sentido de aprimorar este profissional em suas relações interpessoais.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A função do coordenador pedagógico é extremamente importante no contexto escolar, pois esse profissional deve ter uma visão geral da escola, mostrar-se atento às práticas educacionais ali estabelecidas e nas relações entre todos aqueles que fazem parte da comunidade da instituição de ensino.

Souza (2003) faz uma reflexão sobre o significado do termo coordenar, que apesar de parecer simples, pode gerar algumas diferentes reflexões, como por exemplo o fato de só haver a necessidade de coordenar quando há pluralidade de elementos, sejam eles humanos ou não. Ele aponta que no caso do coordenador pedagógico, o ato de coordenar implica lidar com grupos.

Podemos, a partir das definições dos dicionários, postular uma primeira descrição da função de coordenar, pedagógico ou outras adjetivações: é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou o contexto em que se insere. De acordo com essa descrição, organizar, orientar e harmonizar seriam competências inerentes ao coordenador, uma vez pressupostas no significado literal das palavras: coordenar e coordenador. Logo, no caso do coordenador pedagógico, ele deveria organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar (SOUZA, 2003, p. 95)

O papel do coordenador pedagógico vem suscitando cada vez mais interesse no meio acadêmico devido à importância do seu trabalho no contexto escolar (CUNHA, 2005). Contudo, a atividade deste profissional é extremamente complexa, pois múltiplos fatores estão envolvidos nesse processo, entre eles, a grande demanda de trabalho relacionada às práticas educativas em um contexto histórico, econômico e político, levando em consideração a cultura da própria instituição educacional (DOMINGUES, 2013).

Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) o trabalho do coordenador pedagógico é permeado pelas relações interpessoais, e este profissional ajuda a articular as instâncias escola e família. Sendo assim, deve ser um profissional aberto a ouvir professores, pais e alunos da escola e garantir que a comunicação, entendimento e parceria entre as partes esteja funcionando de forma adequada.

O coordenador pedagógico deve, assim, gerenciar, supervisionar e auxiliar em todas as atividades que envolvem o ensino-aprendizagem, bem como garantir que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor para pais, alunos e profissionais que lá atuam. São tantas as funções, e que nem sempre são tão claras que, por vezes, esse profissional acaba por absorver atribuições da escola, como questões administrativas e burocráticas.

(...) Falar do coordenador pedagógico e de suas ações junto ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar, é uma forma de dar sentido ao profissional especialista, cujas atribuições constata-se uma grande indefinição, pois, na maioria das vezes, o coordenador desempenha outras funções dentro da escola deixando as suas reais funções de lado, ficando este sobrecarregado nas suas atribuições específicas. Esse desvio de atuação proporciona uma dificuldade na concretização dos objetivos curriculares que atendem de fato aos anseios de uma educação significativa. (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 29).

Muito frequente é solicitado ao coordenador pedagógico que atue com questões administrativas da escola, o que tiram o seu foco do setor educacional.

Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) também indicam que muitos acham que os profissionais da coordenação pedagógica são responsáveis por auxiliar a equipe diretiva da escola em questões burocráticas, bem como entendem que eles são os profissionais que tem a atribuição de resolver conflitos disciplinares dos alunos da escola.

(...) muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

Percebe-se que as inúmeras funções atribuídas ao coordenador pedagógico fazem com que seja difícil criar uma identidade clara para esse profissional, uma vez que, como Lima e Santos (2007) mencionaram, ele atua como “Bombril”, “bombeiro” e até mesmo como “salvador da escola”. Vasconcellos (2013) salienta que, com frequência, esses profissionais sentem-se solitários, sem saber qual é a sua verdadeira identidade profissional e que muitas vezes vivenciam um afastamento por parte dos professores, bem como competição, disputa de poder e desconfiança.

Guimarães e Villela (2000) apontam três áreas de atuação para o profissional da coordenação pedagógica: resolver os problemas existentes; atuar de forma a prevenir problemas previsíveis e organizar atividades que sejam saudáveis do ponto de vista sócio afetivo que estimulem a aprendizagem. Portanto, é comum ser a coordenação pedagógica responsável por resolver os problemas e urgências do dia a dia escolar, bem como pensar em medidas preventivas para evitar que novas emergências aconteçam.

Entre tais tarefas que estimulam a aprendizagem está a atuação direta com a equipe docente, discutindo projetos, estratégias para atuar junto ao grupo de alunos e gerando momentos de reflexão acerca da prática educacional. Atuar junto ao corpo docente é, de fato, a tarefa primordial do coordenador pedagógico.

Contudo, segundo Franco (2008), ainda é muito comum encontrar nas escolas coordenadores pedagógicos que não receberam nenhum treinamento para atuar nesta função. São, em sua maioria, professores de diversas áreas do conhecimento que atuam na coordenação atendendo às demandas cotidianas, solicitações da equipe diretiva e envolvendo-se em determinados projetos pedagógicos. Portanto, é importante que este profissional se perceba como um protagonista na articulação crítica do corpo docente com o contexto escolar. Fazer uma reflexão sobre própria prática, juntamente ao

estudo para aperfeiçoar-se, poderá auxiliar para uma melhor performance deste profissional.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Entre os principais aspectos da função do coordenador pedagógico destaca-se a promoção de momentos de reflexão acerca das práticas educativas, atuando de forma constante na formação de sua equipe docente. Essa formação continuada dos professores acontece não somente em cursos de carácter acadêmico, mas também no ambiente escolar, sob a responsabilidade do profissional da coordenação pedagógica (CUNHA, 2005).

A formação continuada do corpo docente deve ser vista com muita seriedade pelo coordenador pedagógico, pois o professor, a quem deve nutrir de conhecimento e orientar, é peça-chave para o aprendizado.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam essa intermediação. Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região. (GATTI, 2016, p.163)

Gatti (2016) ainda aponta para o fato de a infraestrutura e os insumos serem necessários, mas não indispensáveis para o processo educativo. A formação dos professores e a atuação dos mesmos em sala de aula, por sua vez, são pontos vitais para a implementação de processos educacionais que sejam mais humanamente efetivos, pois o professor é figura imprescindível.

O coordenador pedagógico deve acompanhar as salas de aula, ver o professor no exercício do magistério e ter repertório acadêmico para discutir estratégias com os professores nas reuniões pedagógicas, indicando bibliografias e estratégias para ajudá-los a aperfeiçoar a sua prática. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, pag. 25), “para bem cumprir a função, ele deve estar sempre atualizado (...) com as didáticas específicas – compostas dos saberes sobre os conteúdos, da forma de ensinar cada um deles e da maneira como as crianças aprendem”.

A aproximação entre o gestor e sua equipe, a observação constante da prática em sala de aula e a criação de momentos de reflexão e estudo, são tarefas desafiadoras a serem consideradas pelo coordenador pedagógico. Para tal, esse profissional deve estar preparado, tanto intelectualmente quanto fortalecido para enfrentar os novos desafios.

Segundo Souza (2001) o coordenador pedagógico deve organizar encontros coletivos com o grupo de professores, pois mesmo que a individualidade de cada um seja considerada, os professores fazem parte de um corpo docente e muitas vezes utilizam esse espaço de interação proposto pela coordenação pedagógica para nortear as suas práticas. A coordenação pedagógica deve liderar esse grupo, buscando construir um trabalho coletivo que os leve a reflexões, crescimento e também

a superar as fragmentações no corpo docente, que são comuns nas escolas.

Segundo Vasconcellos (2013) as reuniões pedagógicas são espaços de reflexão e nelas deve haver a possibilidade de troca de experiências entre a equipe (partilha de dúvidas e de esperanças), sistematização da prática educacional, momentos de pesquisa, desenvolvimento da atitude de cooperação, avaliação do trabalho da equipe e replanejamento.

Através desses encontros com o corpo docente e da observação de sala de aula o coordenador pedagógico passa a conhecer as suas características, dificuldades e desejos, percebendo assim as suas necessidades. Ainda segundo

Souza (2001) o coordenador deve saber o que o seu grupo de professores necessita, de modo que possa pesquisar e trazer para esses encontros coletivos ferramentas e recursos certos para ajudá-los em sua formação docente.

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do(a) coordenador(a), uma vez que vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professores. Lidar com grupos significa lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los. (SOUZA, 2001, p. 33).

Segundo Mate (1998), uma das principais dificuldades de trabalhar com um grupo de pessoas é que cada indivíduo possui seus desejos e expectativas, que frequentemente entram em conflito com os desejos e expectativas dos outros participantes, gerando entraves pessoais e até mesmo institucionais.

O imaginário do professor está muito marcado pelo individual; é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor frente às mudanças que vem acontecendo na escola e na sociedade. (...) devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, o sujeito isolado, lutando por uma ideia, não vai muito longe. (VASCONCELLOS, 2013, p. 120).

Ainda segundo Vasconcellos (2013), as reuniões pedagógicas são momentos especiais em que o coordenador pedagógico pode resgatar o sentimento de coletivo de sua equipe de professores para que seja formada uma autêntica equipe que tenha competência para o trabalho em equipe. Cabe, assim, ao profissional da coordenação pedagógica criar um ambiente com condições especiais para que essa dificuldade seja superada e para que o corpo docente tenha, nesses encontros, momentos produtivos de discussão e reflexão da prática educativa.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A habilidade dos seres humanos de relacionar-se entre si e a interferência de tais relações, sejam elas positivas ou negativas, nas vidas das pessoas vem sendo objeto de estudo em diversas áreas, entre elas a psicologia.

O desenvolvimento interpessoal, entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas é objeto de uma área de investigação e aplicação do conhecimento psicológico, denominada Treinamento das Habilidades Sociais, ou mais simplesmente Habilidades Sociais. Entre outras questões, essa área busca identificar, definir e avaliar as habilidades sociais e os demais fatores associados ao julgamento da competência social

do indivíduo. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 205-206)

De acordo com Tavares (2001) entende-se por relações interpessoais os laços ou as redes de laços que envolvem as relações das pessoas entre si. Através destas relações é que as pessoas vivem, agem, sentem e se constituem como seres sociais.

Sendo educação e os processos educativos de forma geral muito ricos em relações interpessoais, a área educacional também passou a ganhar espaço nas pesquisas que visam entender melhor o relacionamento humano. Segundo Del Prette e Del Prette (1998), atualmente é possível observar uma crescente quantidade de estudos no campo das habilidades sociais voltados para a área da educação, seja em contextos escolares ou não escolares, pois tem-se percebido a importâncias das relações pessoais no processo de ensino-aprendizagem, e o quanto eles podem interferir no sucesso ou fracasso escolar.

Uma boa relação professor-aluno muitas vezes afeta no sucesso escolar do educando. O aluno sente-se à vontade para perguntar e percebe que o professor zela por ele e com ele se preocupa. Essa relação torna a sala de aula um espaço adequado e muito mais atrativo para a aprendizagem, afetando as taxas de sucesso (e insucesso) escolar.

Segundo Leite e Tagliaferro (2005) a relação que os alunos estabelecem com os objetos do conhecimento é afetiva, e não somente cognitiva. Desta forma, a relação do professor com os educandos também deve ser cultivada, pois os professores são responsáveis pelas práticas pedagógicas que mediam a relação dos alunos com os objetos do conhecimento. Uma relação de qualidade e afetividade entre os sujeitos de prática educativa gera condições de engajamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o relacionamento das famílias com a escola também favorece a aprendizagem. A família que confia na escola e que se envolve nos projetos educativos contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe à escola, por sua vez, saber recebê-la, acolhê-la, ouvi-la e entendê-la como única, de forma a também entender melhor o seu aluno, estabelecendo uma relação de parceria entre as partes.

As relações entre os próprios educandos também interferem na motivação, desejo e na segurança dos mesmos em permanecer no ambiente escolar. Tanto os professores que estão frente à classe quanto demais profissionais que trabalham na escola devem observar e pensar em formas de favorecer e cultivar a relação entre os alunos, para que todos se sintam integrados, acolhidos, parte de um grupo.

Segundo Del Prette e Del Prette (1998), a preocupação em melhorar as relações interpessoais dos estudantes é uma tendência crescente na área da educação. Isso acontece não somente para que haja a melhoria na qualidade da aprendizagem ou para evitar conflitos entre os alunos, mas principalmente para que os mesmos sejam preparados para viver em sociedade.

Sendo as relações sociais tão importantes na escola e para as práticas educativas, também há de se considerar a importância de uma relação de qualidade da coordenação pedagógica com a equipe de professores com a qual trabalha para o bom desenvolvimento das atividades educacionais.

COORDENADOR PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DA SUA RELAÇÃO COM O CORPO DOCENTE

Além desta meta constante em nutrir a equipe docente com conhecimento para a prática educativa, o coordenador deve ter sensibilidade no cultivo de suas relações interpessoais. Segundo Almeida (2001), o bom relacionamento entre o gestor e seu grupo é um fator indispensável para alcançar os objetivos estabelecidos no desenvolvimento das atividades escolares. Vieira (2002), por sua vez, reforça a necessidade de o coordenador perceber os sentimentos trazidos por cada professor, dando aos mesmos a oportunidade de serem ouvidos e compreendidos.

Desse modo, o coordenador pedagógico deve exercer um papel de liderança, e não somente de chefia, ditado pela hierarquia. Apesar de o gestor inevitavelmente fazer o papel de “chefe” ele deve mostrar-se junto à equipe como um líder. A equipe docente deve sentir-se inspirada e motivada a segui-lo e com ele aprender. Segundo Cortella (2010), a liderança está relacionada à atitude, e não à hierarquia. A líder motiva, inspira ideias e projetos e é aquele no qual você admira, respeita e segue.

“Como agente responsável pela formação continuada de professores, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 78).

O coordenador deve manter um olhar sensível aos professores e às suas necessidades. Da mesma forma que o professor deve enxergar o aluno como indivíduo único, com características próprias, o coordenador também deve enxergar o professor desta forma. Essa sensibilidade é importante para ajudar a cada membro do corpo docente em suas necessidades, bem como para buscar recursos para auxiliá-los a potencializar suas habilidades e a superar suas dificuldades.

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir. (ALMEIDA, 2001, p. 71)

Para conhecer os seus professores, o coordenador pedagógico deve também saber ouvir. Dar voz à equipe e a cada um de seus membros individualmente, criar momentos de troca nos quais haja de fato a intencionalidade de ouvir o que os professores têm a dizer. Segundo Almeida (2001, p. 73/74), a relação entre a coordenação pedagógica e o corpo docente será mais confortável a partir do momento que houver um ouvir ativo, bem como a de uma fala consequente. Ouvindo-o, poderá ajudá-lo de forma significativa, sendo atuando junto a ele, buscando leituras ou elaborando planos de ação, muitas vezes específicos para cada professor.

O coordenador que é líder propõe diálogo, e o diálogo entre as partes, coordenação e professores, deve ser aberto e favorecer não só a troca de conhecimento, mas também uma reflexão sobre a prática vivenciada em sala de aula.

Segundo Clementi (2001), ao observar a sala de aula, o gestor consegue acompanhar as mudanças ocorridas neste espaço, tanto em relação ao aluno quanto ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Isso acontece à medida que professores e coordenadores atuam em parceria, observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo aos objetivos desejados. (Azevedo, 2012, p. 23)

Segundo Vasconcellos (2013), para trabalhar na coordenação pedagógica é necessário atingir um grau mínimo de empatia, de conseguir se colocar no lugar do outro e assim evitar uma ruptura na relação entre o coordenador pedagógico o corpo docente da escola.

Mas a empatia, colocar-se no lugar do outro, é também fundamental para levar ao crescimento. Ser capaz de tomar o lugar de referência do outro sem, no entanto, esquecer que é do outro é condição imprescindível a uma relação interpessoal promotora de crescimento. Por outro lado, o esforço para a autenticidade e empatia não será concretizado se eu não tiver consideração pelo outro, se eu não prezar pela pessoa que é. (ALMEIDA, 2001 p. 76).

A empatia também é importante para evitar juízos de valor, como por exemplo: “esse professor é irritado” ou “aquele professor é descompromissado”. Talvez, se olhar com mais atenção, o coordenador descubra que na verdade o professor esteja apresentando algumas atitudes que não necessariamente definam sua essência e um redirecionamento ou conversa muitas vezes podem ajudá-lo a enxergar o que precisa melhorar ou modificar.

O supervisor não pode “queimar” sua relação com os docentes. Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Precisamos trabalhar nessa direção, desarmar preconceitos, buscar sinceramente essa crença. (VASCONCELLOS, 2013, p. 91).

Segundo Vieira (2003) o coordenador pedagógico tem o complexo trabalho de perceber os sentimentos dos pais, professores, alunos e gestores da escola e levar em consideração que muitas vezes esses sentimentos são diferentes, e por vezes até contraditórios. Portanto considera importante que o profissional da coordenação pedagógica compreenda a afetividade humana e como as emoções interferem no dia a dia da escola e nas relações interpessoais. É importante que saiba orientar sua equipe com sabedoria levando em consideração os sentimentos daqueles que a compõem. “Portanto, estar atento aos efeitos da afetividade é importante no trabalho de formação em serviço desenvolvido com o professor, pois haverá sempre um efeito dela no professor, ao vivenciar o processo de mudança” (VIEIRA, 2013, p. 89).

De acordo com Vasconcelos (2013), da mesma forma que os professores devem tomar cuidado para não rotular os seus alunos, a coordenação pedagógica não deve rotular seus professores, mas sim buscar forma de ajudá-los no seu crescimento profissional.

Segundo Souza (2001) apesar de fazer parte do papel de coordenador pedagógico apontar problemas e dificuldades dos professores e sugerir formas de melhorá-las, não é possível esta troca antes da criação de vínculos. Ainda conforme Souza (2001 pág. 29) “só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas”.

Com uma relação baseada no respeito mútuo, na parceria para estabelecer metas e estratégias e com um coordenador líder que dê espaço para o diálogo e ajude o grupo de professores a crescerem em sua prática o trabalho educativo no ambiente escolar fica mais leve e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão da literatura investigou a importância da relação entre o coordenador pedagógico e corpo docente no âmbito educacional. Averiguou o papel deste profissional nas instituições de ensino e analisou como a relação entre coordenador pedagógico e a equipe de professores pode contribuir para a prática em sala de aula e para a formação continuada do corpo docente.

A literatura pesquisada aponta para a importância das relações interpessoais, ou seja, a habilidade das pessoas relacionarem-se entre si, inclusive no âmbito educacional, espaço no qual os diversos membros da comunidade escolar, pais, alunos, professores e demais profissionais convivem diariamente. Em especial, os estudos enfatizam que uma relação de qualidade entre o coordenador pedagógico e o corpo docente pode contribuir para a prática educativa, pois uma relação aberta e de parceria permite trocas de ideias entre as partes e abre portas para uma reflexão mais leve da prática vivida em sala de aula. Conforme aponta Almeida (2001) o "ouvir ativo" do coordenador pedagógico frente à fala dos seus professores também colabora para que haja uma relação confortável entre eles.

Constatou-se que, apesar das inúmeras tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico no dia a dia escolar, uma das principais funções deste profissional é trabalhar na formação continuada de sua equipe de professores, buscando literatura para ajudá-los a crescer em sua prática e proporcionando encontros coletivos onde haja a possibilidade de haver trocas de experiências, pesquisa e avaliação da prática docente. Também foi salientado que as observações em sala de aula também são essenciais para que o coordenador conheça sua equipe de professores e possa trabalhar de forma a ajudar cada um deles.

Segundo Clementi (2001) é através da observação do professor em ação na sala de aula que o gestor consegue ver as transformações em relação ao aprendizado dos alunos e também sobre o desenvolvimento do trabalho do professor.

Contudo, o excesso de tarefas que caem na responsabilidade do coordenador pedagógico, sejam elas vezes administrativas, burocráticas ou urgências do dia a dia, comprometem esse importante papel que este educador exerce para o bom desenvolvimento da equipe docente, pois muitas vezes o profissional da coordenação pedagógica é obrigado a retirar-se das observações em sala de aula ou a cancelar suas reuniões com professores para atender tais demandas. Esse excesso de obrigações faz com que esses profissionais acabem, como menciona Vasconcellos (2013), perdendo sua identidade profissional.

No decorrer deste estudo também foi possível identificar que o profissional da coordenação pedagógica deve ter um olhar sensível e atento para que, através das reuniões pedagógicas e das observações em sala de aula, consiga conhecer e perceber as necessidades de cada um dos profissionais com os quais trabalha.

Salientou-se a necessidade de o coordenador pedagógico ser um profissional dotado de sensibilidade no cultivo de suas relações interpessoais, para que perceba as necessidades e sentimentos de cada professor e assim possa achar o caminho mais adequado para ajudar a cada

um individualmente, assumindo um papel de liderança, e não de chefia, frente ao corpo docente. Conforme mencionado por Vasconcellos (2013), para se trabalhar na coordenação pedagógica é necessário possuir um grau mínimo de empatia, de colocar-se no lugar do outro, e assim, compreender e ajudar cada membro do corpo docente.

De modo geral, esta revisão da literatura pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a importância da qualidade das relações interpessoais nos ambientes educativos, principalmente da relação do coordenador pedagógico com o corpo docente, pois a mesma reflete positiva ou negativamente do processo de ensino-aprendizagem. A realização de estudos que busquem investigar e compreender as relações interpessoais no âmbito escolar e, em especial, buscar um melhor entendimento sobre a diversidade do papel do coordenador pedagógico e sua repercussão no dia a dia dos educadores pode contribuir para aprimorar as relações e o trabalho dos profissionais da área da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In: Laurinda Ramalho de ALMEIDA; Vera Maria Nigro de Souza PLACCO (orgs.), **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola, 2001, p. 67-80.

AZEVEDO, Jéssica. NOGUEIRA, Liliana. RODRIGUES, Teresa. **O coordenador pedagógico e suas reais funções no contexto escolar**. *Perspectivas Online, Ciências humanas e sociais aplicadas, Campo dos Goytacazes* 4 (2). 21-30, 2012.

CORTELLA, M. S. **Paulo Freire: Utopias e esperanças**. *Revista Debates em Educação*- ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 2, n. 3 Jan./Jun. 2010, p. 12-13.

CUNHA, R. C. O. B. **O coordenador pedagógico e suas crenças**. *Revista Educação Unisinos*, 9 (3): 197-202, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. *Temas em Psicologia* 1998, Volume 6, número 3, pg. 205 – 215.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas.** Revista Educação Puc-Campinas. 18(2), 181- 189, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores: Condições e problemas atuais.** Revista internacional de formação de professores. v. 1, n.2, 2016.

GUIMARÃES, Ana Archandelo. VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. **O professor coordenador e as atividades de início de ano.** In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: Um professor Inesquecível.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2005, Volume 9, Número 2 247-260.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas.** Educere et educare Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 77- 90.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores** in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo, Loyola, 2001, p. 27-34.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador Pedagógico e o atendimento a diversidade.** In in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Ed. Loyola, 2003, p. 93-112.

TAVARES, José. **Relações interpessoais na escola reflexiva,** in ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

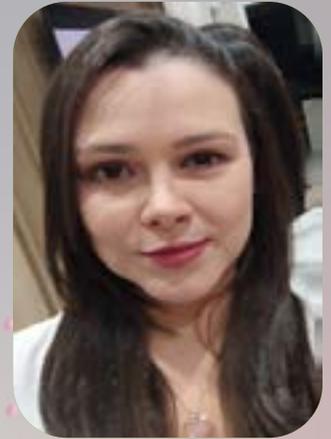
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VIEIRA, Marli M. da Silva. **Mudança e sentimento: O coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2002, 182 p.

VIEIRA, Marili M. da Silva. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano.** In in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Ed. Loyola, 2003, p. 83-92.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

TECHNOLOGY IN EDUCATION



NATÁLIA POSO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2007); Pós-graduada em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Universidade Cruzeiro do SUL - UNICSUL (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Padre Matias Bonar Gonzalez e Lotação DRE Penha - Serviços Técnicos Educacionais ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo realiza uma abordagem teórica propondo estudar os desencadeamentos da globalização e da inserção da tecnologia na educação. Este artigo trabalhará a respeito do processo educacional e a inclusão da Informática na Educação, como uma educação individualizada e sua contribuição pedagógica no ambiente escolar, e suas aplicações perante a qualificação adequada dos docentes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Educacional; Educação Diferenciada, Professores Qualificados.

ABSTRACT

This article takes a theoretical approach by proposing to study the triggers of globalization and the insertion of technology in education. This article will work on the educational process and the inclusion of Information Technology in Education, as an individualized education and its pedagogical contribution in the school environment, and its applications before the adequate qualification of teachers for the development of teaching and learning.

KEYWORDS: Educational Process; Differentiated Education; Qualified Teachers.

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos inseridos em um contexto social em que a informação é primordial, e quanto mais veloz e mais bem comunicada essa informação melhor, para esse fim, pois novas tecnologias estão sendo criadas e cada vez mais rápidas, e isso necessita de cada indivíduo o domínio dessas ferramentas para se destacar no meio profissional e intelectual.

No modelo capitalista as conexões em segundos, resultado da globalização, tem gerado um impacto imediato na sociedade, gerando benefícios e prejuízos, com isso transformando a educação nas escolas e na sociedade, gerando mudanças na metodologia convencional e usando a tecnologia buscando aumentar o alcance do sistema educacional brasileiro.

Nos dias de hoje a tecnologia vem ganhando um espaço de visibilidade a nível mundial, resultando em uma cultura informatizada. Dessa forma, o acesso a essa quantidade de informações e conhecimentos tem tomado uma proporção nas metodologias de ensino de diversos educadores.

A adoção de várias mídias como linguagem no meio escolar, pode ser uma alternativa para proporcionar transformações de práticas e de métodos de ensino. O impulso do aluno em buscar aprender com o uso das novas dinâmicas tecnológicas é maior, o aluno expressa maior interesse em aprender e fica mais satisfeito, pois a aula fica mais dinâmica e prende mais atenção, deixando de ser cansativa e fazendo com que o aluno não necessite mais ficar decorando os conceitos.

Hoje, quando abordamos a inclusão digital, estamos tratando de usufruir as ferramentas obtidas por meio da informática, acessível a todas as pessoas, sem distinção socioeconômica, seja na utilização de mecanismos primários como: corretor de texto, bloco de notas eletrônico, entre outros; como meio de comunicação ou mesmo como ferramentas de lucro, dos diversos sistemas que existem.

Na educação infantil, a inclusão digital se dá por meio do ensino dos mecanismos tecnológicos, promovidos pela informática, como mais uma ferramenta que contribui no processo de aprendizagem. A informática proporciona para a educação múltiplos benefícios para ambos os lados, ou seja, ao mesmo tempo em que ela contribui ao professor, nas práticas pedagógicas, ela também possibilita o próprio educador buscar mais conhecimento, se aprimorando e qualificando cada vez mais.

O PERCURSO DIGITAL NA ESCOLA

O smartphone é o aparelho tecnológico que traz mais benefícios hoje em dia: não necessita ser ligado por um fio e muito rápido aderiu ao sistema que possibilitou o acesso à Internet, aos aplicativos, as câmeras boas que permitiram a captura de imagens, as gravações de áudio, ao entretenimento por intermédio dos jogos e da música e outros serviços. Essas facilidades começaram a apontar que a educação precisava de mudanças. Está sempre esteve e continua presa a lugares e tempos

determinados: escola, salas de aula, calendário escolar e grade curricular.

A tecnologia tornou possível a digitalização, os registros, a combinação, edição e a manipulação de toda e qualquer informação, por diferentes meios, em diferentes lugares, independente do horário. A tecnologia permite infinitas possibilidades de mecanismos de interação. O ambiente virtual não se limita entre espaços determinados e tempos rígidos.

A utilização da digitalização e dos meios de comunicação nas escolas permitem aulas mais dinâmicas, que incentivam os alunos a aprenderem e a buscarem intencionalmente mais conhecimentos, disponibilizando recursos e linguagens, como também garantindo os meios necessários para que o ensino-aprendizagem seja efetivo, desenvolvendo uma aprendizagem mais atrativa, dinâmica e interativa.

A utilização desses meios tecnológicos no espaço escolar não assegura a revolução da educação no Brasil, mas certamente impacta positivamente na democratização da educação e do conhecimento.

A função da escola é primordial na etapa de ensino-aprendizagem, pois insere mecanismos para os alunos, possibilitando uma interação com os sistemas tecnológicos, promovendo uma formação de cidadãos críticos e conscientes. Nessa etapa, a função do educador é extremamente necessária, pois é o responsável por repassar o conhecimento, sendo importante se desenvolver cada vez mais, a fim de mediar o conhecimento da melhor forma por intermédio de aparelhos tecnológicos em seu papel de professor.

O modelo de educação presencial está buscando inovar, aderindo algumas ferramentas tecnológicas e incentivando tarefas características do ensino a distância, e do mesmo modo, a do modelo de educação a distância está buscando promover a aprendizagem de maneira menos individualista, ambas estão propondo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação.

No entanto, não é suficiente que a escola apenas introduza aparelhos tecnológicos, como computadores, é necessário ensinar os alunos a utilizá-los e inseri-los no plano de ensino e na vida. Dessa forma serão mais aproveitadas em relação à educação. É de suma importância que o ambiente escolar possua tanto o recurso material quanto a qualificação dos professores para que seja possível obter um bom aproveitamento do uso dos aparelhos tecnológicos na educação.

De acordo com Valente (1999):

A formação do professor não tem acompanhado o avanço tecnológico porque as mudanças pedagógicas são difíceis de serem assimiladas e implantadas na escola. Outra dificuldade é que a velocidade das mudanças da informática exige muito mais do professor, o que acaba deixando-o estático diante dessas mudanças. Sabe-se, contudo, que a introdução do computador na educação tem auxiliado no processo de ensino e de aprendizado, mas o resultado tem sido pouco observável na prática e a educação formal continua essencialmente inalterada. (VALENTE, 1999, p.15).

As conexões tecnológicas, com destaque a Internet, estão promovendo significativas reformas no ensino presencial e a distância. Nas escolas, desmistificaram o modelo de ensino-aprendizagem localizado e temporizador. É possível ensinar de diversos locais, em qualquer horário, on e off-line, toda a turma ou individualmente. Assim como o modelo bancário, a escola possui uma unidade

física, que funciona como uma base; só que não é mais necessário ir presencialmente em todas as aulas para poder aprender.

Antigamente a educação a distância era um modelo bastante solitário e demandava muito autodisciplina. Hoje em dia a EAD permanece como um modelo individual, mas com a conexão das redes sociais e a internet, está atrelada com a interação de comunicação instantânea, a possibilidades de organizar grupos de aprendizagem, fazendo uma junção da aprendizagem pessoal com a grupal.

A instituição escolar adota um modelo muito mais tradicional do que inovador. A cultura escolar tem resistido bastante às reformas. As práticas de ensino voltadas ao educador permanecem majoritariamente, mesmo com progressos teóricos que propõem reformas no foco central do ensino para o de aprendizagem. Diante disso sabemos que não será fácil reformar esta cultura escolar tradicional, que a introdução das inovações será mais demorada, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial.

Ainda que exista essa resistência institucional, as pressões pelas reformas estão tomando proporções maiores. O segmento empresarial está muito ativo na educação on-line e procuram nas faculdades mais rapidez, flexibilização e agilidade na entrega de educação continuada. O progresso na educação a distância com a Internet são muitos significativos. A Lei de Diretrizes e Base Educacional legalizou a educação a distância e a Internet desenraizou o sentimento de isolamento, de atraso, de ensino de má qualidade. A conexão virtual que a Internet e as redes móveis promoveram nestes últimos tempos está iniciando um processo de revolução da forma de ensinar e aprender.

Apesar de existir as tecnologias de ponta, ainda nos deparamos com grandes desafios no gerenciamento emocional, tanto no âmbito pessoal como no que diz respeito ao organizacional, gerando dificuldades de garantir uma aprendizagem rápida. As reformas na instituição escolar dependem, mais do que as tecnologias de ponta, de possuímos professores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas que buscam o conhecimento, empolgadas, dispostas, que queiram motivar e comunicar; pessoas com as quais é importante manter comunicação, dessa forma saímos completos. São poucos os professores que fazem a junção da teoria e prática de uma forma dinâmica e que conectam o pensar do viver.

É um desafio se manter motivado no presencial e muito mais no virtual, o aluno precisa ser envolvido em etapas e atividades participativas e efetivas, que garante um resultado de confiança para encarar todo o decorrer do curso. As didáticas que se restringem ao repasse de conhecimento, de matérias, por mais que sejam produzidas com maestria, estão sujeitas ao risco da desmotivação ao longo do tempo e, principalmente, de que o ensino seja só teórico, insuficiente para dar conta de uma aprendizagem efetiva em prática. No ambiente escolar presencial, se prestarmos atenção, podemos obter uma resposta mais rápida de quais são as dificuldades que acometem e buscar dialogar ou encontrar novas metodologias pedagógicas. No ambiente virtual, o aluno se encontra mais distante, geralmente só conseguimos contato por e-mail, que é ineficiente, frio, e não imediato, ou através de uma ligação ocasionalmente, que ainda que seja mais direto, num curso à distância encarece o custo final.

INCLUSÃO DIGITAL

Além dos impactos causados pela tecnologia, também observamos o resultado da globalização, que só foi possível através das conexões. Diante desse cenário, fica evidente uma acentuação das desigualdades sociais ocasionado pela falta de acesso de internet por muitos cidadãos e, conseqüentemente, pela falta de acesso à educação a distância. Ademais, a transmissão de informações promovido pela educação contribui para a disseminação das tecnologias de informação.

“Inclusão Digital”, em alusão, é a possibilidade de o cidadão conseguir utilizar de maneira plena e competente, em suas obrigações profissionais e pessoais, a tecnologia digital - isto é, principalmente notebooks com conexão de internet. Com a aderência, para o computador, dos sistemas de comunicação, principalmente a telefonia (fixa e celular), a Inclusão Digital certamente irá incluir novas tecnologias dependentes do computador.

Segundo a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, 54,3% dos brasileiros nunca fizeram uso de um computador e 66,6% jamais acessaram qualquer informação na Internet (Computador para Todos 2007). É notável o número de brasileiros que se encontram excluídos das inovações tecnológicas.

A inclusão digital efetiva é uma maneira para diminuir as desigualdades sociais, pois através do acesso a esses avanços tecnológicos no ambiente escolar, os alunos teriam mais oportunidades de conhecimento.

Atualmente, é primordial saber utilizar a maioria dos recursos tecnológicos disponíveis, para não ficar excluído no âmbito social do conhecimento, segundo Moran “as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso”.

Olhando de uma forma mais atenta para os dados de 2005 que apareceu a ideia de juntar as escolas estaduais, as faculdades públicas, os educadores e seus alunos, todos envolvidos com o objetivo de alcançar a inclusão digital. Desse modo, foram selecionados profissionais de todos os departamentos descritos para promover uma iniciativa, mesmo que em menor escala, a inclusão digital.

Entre a escola como essencial promotora de informações, com uma função principal no desenvolvimento de oportunidades para inclusão do ambiente escolar nessa etapa tecnológica. Dessa forma, tornou-se necessário analisar de que forma o professor constrói suas didáticas e com qual intensidade faz uso das novas tecnologias em seu cotidiano.

Existem vários benefícios em desenvolver o projeto de Inclusão Digital nas instituições escolares, preservando que aqueles que concluírem a escolaridade básica sejam ainda considerados digitalmente excluídos.

A maioria das instituições escolares atualmente já disponibiliza a sua comunidade acesso à tecnologia digital, pois contém aparelhos como computadores, softwares e acesso à Internet - o essencial necessário para a Inclusão Digital estando, portanto, suprido por elas (mesmo que o tempo de utilização aos aparelhos pelos alunos seja muito limitado pela questão da quantidade de alunos

e quantidades máquinas adquiridas, que necessita urgentemente ser maior.

Analisamos que quando ensinado o uso da tecnologia desde os primeiros anos da infância, a criança possui mais facilidade de trabalhar o conhecimento de informática, assim como em todas as outras áreas. Desenvolver o conteúdo da informática para a educação pré-escolar simplificará o seu uso posteriormente, conforme o decorrer das séries, do mesmo modo também permitiram que essa criança já tenha um contato direto com o computador, o que ajudará seu desenvolvimento cognitivo, lógico e motor.

“O letramento e a educação afetam o acesso on-line tanto nos níveis macro como nos micros. No macronível, o letramento e a educação em massa servem para acelerar a força motora do desenvolvimento econômico, e, assim, criar condições para uma tecnologização maior da sociedade.” (WARSCHAUER, 2006, p. 151).

Desse modo, a formação educacional deverá contemplar um ambiente favorável às práticas pedagógicas de maneira plena, aderindo conteúdos essenciais que reafirmam a educação como um direito natural do cidadão. Da mesma maneira é um dever primordial zelar pela competência dos profissionais pedagógicos, pois esses são os responsáveis pela tarefa de união social e são essenciais nesse processo de globalização.

A Inclusão Digital contempla os cidadãos, o governo estatal, as instituições públicas e, até mesmo, as privadas. Trabalhar a inclusão digital é algo que ultrapassa os pontos sociais envolvidos, é um direito que o cidadão tem de ser incluído nos avanços tecnológicos existentes, ter uma educação mais atualizada, capacitação profissional, maior competitividade no mercado etc.

É necessário levar em consideração que o fortalecimento do Estado é um dos meios para combater a desigualdade social, onde a concessão de políticas públicas eficientes favorecerá uma melhor distribuição de renda, favorecendo assim uma melhor qualidade na educação da população.

O nosso país começou realmente a ter acesso a microcomputadores decentes a um valor viável após a abertura do comércio que iniciou com o governo Collor e continuou com o governo do Fernando Henrique Cardoso. A conexão à Internet no ramo empresarial só teve início no Brasil em 1995, quando o ministro Sérgio Motta, finalizou com o monopólio das telecomunicações no país. Portanto, faz, na realidade, menos de uma década que temos o acesso concreto de ter um computador em casa, adquirido a um preço acessível, conectado à Internet.

A diminuição nos valores, tanto dos aparelhos em si, como do acesso à Internet e a redes, vem acontecendo de maneira lenta. Atualmente é viável adquirir um computador de bom funcionamento por cerca de 1.500,00 reais em lojas de departamentos e realizar o pagamento em várias prestações, sem acréscimo de juros. E o valor do acesso ilimitado à Internet é menor do que o custo da assinatura de um telefone (embora, infelizmente, ainda se acrescente a ele) é bem menor do que o custo da assinatura de televisão por cabo ou satélite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse artigo, se torna notório que a inclusão digital, com o uso de recursos tecnológicos

no ambiente escolar, ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Através de uma análise em relação às tecnologias da informação e comunicação, que são os meios que possibilitam que os recursos tecnológicos façam parte das aulas, percebeu-se que há várias formas das mídias digitais que podem fazer parte do cotidiano do aluno, sendo que ele, aluno, já se utiliza destas mídias fora do espaço escolar.

Por meio da união de todas as tecnologias e as metodologias pedagógicas surgem oportunidades de aprendizagem e evidencia-se que o educador, nesse âmbito, tem uma função principal ao se encontrar diante de novos recursos de ensino. Diante dessa perspectiva que o professor encara, é dever dele se impor a favor da investigação e criação de meios para a melhor interação com a realidade dos seus alunos.

É importante ressaltar que em conjunto, docentes e alunos necessitam ir atrás de um processo de auto-organização para encontrar conhecimento, comentar, apresentar e desenvolver com liberdade a informação. A quantidade de informações não possibilita envolver todos os assuntos que determinam uma área do conhecimento. Dessa maneira, educadores e alunos necessitam aprender como acessar a informação, onde procurar e o que fazer com ela.

Segundo as novas tecnologias de ponta que vem aparecendo é frequente a variedade das metodologias para contribuir com as práticas pedagógicas. Muito tempo já se passou e são notórias as transformações, pois tudo está em frequente reforma.

Nessa perspectiva, é necessário que aconteça qualificação dos docentes, pois eles precisam estar inteirados nas novidades que nascem constantemente em virtude da utilização das tecnologias. É importante promover locais que permitam e assegurem as práticas tecnológicas para conduzir no ensino aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores, porque esse modelo inovador de conhecimento vem somar, revolucionar e aperfeiçoar as metodologias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.17, de 3 de julho de 2001. **Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: 3. ed. 1997.

MELO, R. N. **Introdução à Educação à Distância**. Tutorial sobre Educação a Distância. Coordenação de Educação à Distância: PUC, Rio de Janeiro: Disponível em <http://www.cEaD.puc.rio.br>. Acesso 20 maio 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso 20 maio 2024.

NUNES, Ivônio B. **Noções de educação à distância**. 1992. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/~ined/>. Acesso 20 maio de 2024.

PRETTI, Oreste. **Educação a Distância: uma prática educativa mediada e mediatizada**. In: _____ (org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EDUFMT, 1996.

PROINFO. **Programa Nacional de Informática à distância**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso 20 maio 2024.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nied-U-nicamp, 1999.

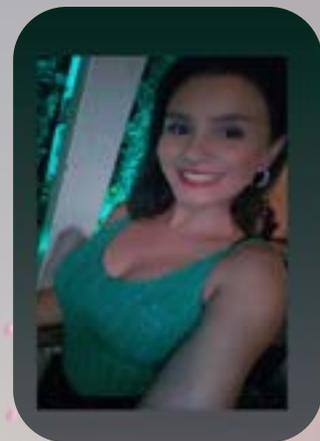
_____. **Computadores e conhecimento: Repensado a educação**. Campinas: SP, UNI-CAMP, 2003.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social: A Exclusão Digital em Debate**. São Paulo: Editora Senac 2006.

WERTHEIN, Jorge. **UNESCO no Brasil 1972**. Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/artigos/ensino_medio.asp. Acesso 20 maio 2024.

RAZÕES PARA SE TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL

REASONS FOR WORKING WITH CHILDREN'S LITERATURE



NATHALIA BENETTI DOS ANJOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2012; Especialista em Educação Especial; Professora de Educação Infantil no Cei Vila Basileia.

RESUMO

Este estudo tem como foco analisar teoricamente a influência da literatura no processo de alfabetização e letramento. A relevância dessa pesquisa reside nas implicações que a literatura tem no desenvolvimento educacional desde as etapas iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo no início da alfabetização, quando os alunos ainda não dominam completamente a leitura, eles têm a capacidade de decifrar histórias e recriá-las com base nas informações que possuem, estimulando sua participação como leitores ativos. O objetivo é entender como integrar a literatura de forma significativa na rotina dos alunos, de modo que eles não apenas aprendam a decodificar palavras. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, baseada em levantamento bibliográfico. Os principais autores utilizados como fundamentação teórica foram: Magda Soares (2004), Paulo Freire (2000), Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2018). Diante disso, o objetivo deste estudo consiste em comprovar as diversas situações em que a leitura se mostra uma aliada no processo de alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This study focuses on theoretically analyzing the influence of literature on the literacy process. The relevance of this research lies in the implications that literature has on educational development from the earliest stages of elementary school. Even at the beginning of literacy, when students have not yet fully mastered reading, they have the ability to decipher stories and recreate them based on the information they have, stimulating their participation as active readers. The aim is to understand how to integrate literature meaningfully into students' routines, so that they don't just learn to decode words. To achieve this goal, a qualitative research approach was adopted, based on a bibliographic survey. The main authors used as a theoretical foundation were: Magda Soares (2004), Paulo Freire (2000), Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2018). Given this, the aim of this study is to prove the various situations in which reading proves to be an ally in the literacy and literacy process.

KEYWORDS: Literature; Literacy; Literacy.

INTRODUÇÃO

Conforme mencionado por Soares (2011), adquirir conhecimento do sistema linguístico não é suficiente para dominar de forma efetiva a língua escrita. A autora diferencia a alfabetização do letramento, sendo este último cada vez mais presente no ambiente educacional, com o propósito de integrar a criança ao contexto cultural da escrita. A fim de alcançar esse objetivo de maneira eficaz, é essencial que o educador esteja familiarizado com os recursos que garantam a aprendizagem e a compreensão do mundo e de sua complexidade de forma satisfatória e concreta. Nesse sentido, acreditamos que a literatura desempenhe um papel fundamental.

A escolha deste tema decorre da compreensão da importância de incorporar o hábito da leitura como parte da rotina diária, proporcionando benefícios significativos para a ampliação do conhecimento desde os primeiros anos de vida, visando aprimorar não apenas o desempenho acadêmico do aluno, mas também seu desenvolvimento pessoal ao longo da vida adulta.

O problema de pesquisa consiste em analisar como a literatura infantil pode contribuir e influenciar o processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, este artigo propõe explorar diferentes abordagens e contribuições da literatura infantil nesse processo. Para tanto, serão examinados aspectos históricos da literatura infantil, os conceitos de letramento e alfabetização, bem como a relação intrínseca entre eles. Dessa forma, nosso objetivo é analisar de forma aprofundada as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, identificando a importância de uma metodologia que integre a literatura infantil nesse contexto e investigando como os diversos gêneros literários têm contribuído para tal finalidade.

A relevância desta pesquisa reside no fato de acreditarmos que os livros literários desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem, pois além de proporcionarem um aspecto lúdico, eles também possibilitam a formação de leitores ativos e criativos, capacitando-os a interagir,

influenciar e serem influenciados pelo meio social.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos uma abordagem metodológica que combina a pesquisa descritiva e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para aprofundar nosso conhecimento sobre todo o processo, por meio da análise de artigos, revistas e livros escritos por renomados autores que se dedicaram à exploração deste tema escolhido. Assim, embasamos nosso referencial teórico em obras de Rildo Cosson (2018), Paulo Freire (2008) e Magda Soares (2004).

A literatura direcionada ao público infantil possui um poderoso impacto no estímulo à imaginação, no desenvolvimento cognitivo e no enriquecimento do vocabulário, além de promover a interação social. Seu objetivo é tornar a leitura uma experiência agradável e espontânea, despertando o desejo voluntário de leitura nas crianças. No entanto, é importante destacar que não há uma fórmula mágica para incentivar a leitura. O processo de letramento literário ocorre por meio da mediação do educador, que apresenta textos relevantes e impactantes para a vida do educando, permitindo-lhe compreender o seu papel na sociedade e perceber a importância da compreensão textual para seu desenvolvimento social.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho com a literatura tem grandes benefícios no processo de formação do aluno não apenas pela habilidade de ler e escrever, mas com benefícios cognitivos, desenvolvimento de senso crítico capacidade de interpretação de textos, de expressar emoções e criatividade; com isso a criança desenvolve habilidades importantes e relevantes para a sua interação no meio social e que irá impactar não apenas na sua infância, mas em todo o seu crescimento durante a sua vida.

Quando trabalhamos textos literários, as crianças são levadas para o mundo de fantasia e assim enquanto o narrador articula as palavras eles prestam atenção e aprendem palavras novas enriquecendo o seu vocabulário e entendendo que as palavras não são apenas decodificadas, ela tem um sentido, um contexto e então a criança desenvolve o senso crítico.

Para Freire, (2003, p.11) “a leitura do mundo procede à leitura da palavra”, para o autor é através das palavras que as crianças fazem a leitura do mundo, a criança precisa ler o mundo a sua volta, sua casa, sua escola ter conhecimento do que se vive para que as palavras escritas façam sentido em seu contexto geral, a criança aprende muito mais com assimilação do que ele já compreende.

É de grande importância que a criança tenha acesso a livros e que este contato seja realizado dentro da escola, pois muitas delas só conseguirá conhecer o mundo da leitura através do professor, por isso eles devem reservar momentos em sua aula, e incentivar momentos prazerosos de integração a leitura.

Segundo Alves,2011:

Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas... São ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança.

(ALVES, 2011, p.2)

A criança aprende a expor suas emoções e a trabalhar cada uma delas, de acordo com os textos que são trabalhados elas aprendem também a criticidade, o professor deve não apenas trabalhar os textos, mas fazer com que os alunos se questionem sobre eles, e assim buscar as informações para compreensão, porém a leitura precisa ser prazerosa, deixar que os alunos escolham livros que os atraem para que assim possam exercitar de forma livre o hábito da leitura.

No início da alfabetização a criança que está começando no mundo da leitura tem curiosidades, sendo assim sempre para que um adulto leia para ela, Conforme Ravena (2013) para que uma criança aprenda a compreender e adote uma atitude leitora adequada, é necessário que um adulto sempre leia para ela. Isso faz com que ela busque ainda mais o mundo da leitura, e é nesse momento que o professor deve explorar e trabalhar textos literários como fábulas e alguns contos desenvolvam o seu cognitivo, senso crítico e o desenvolvimento gramatical e fonológico, a criança que tem o hábito da leitura fala e se expressa de forma clara e objetiva.

Segundo Castro, a literatura infantil concede autonomia às narrativas fantásticas, em que tudo pode vir a acontecer, nas quais se permite a mistura do real e o ilusório fugindo-se, às vezes, do limite da realidade, dando vida a um universo mágico e fantasioso que agrada ao público mirim e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

Qual a criança que não gosta de ouvir histórias, que não se rende ao mundo da fantasia, que não imagina que os animais podem falar ou até mesmo os seus brinquedos interagem de forma mágica com elas.

As histórias contadas pelos seus familiares, professores, ou até mesmo aquelas que eles veem de forma animada passando na TV pode gerar grandes benefícios para formação social e desenvolvimento essa criança, algumas delas não tem contato com livros, mas já ouviu algumas histórias, umas mais famosas que outras, mas que traz uma moralidade e uma nova forma de tratar as pessoas ou apenas de resolver os seus próprios conflitos.

A escola possui a função de apresentar esse mundo imaginário de outra perspectiva, apresentar o livro para a criança deixar que eu folheie e se sinta à vontade a conhecer cada página cada figura, ao se encantar ao saber que dali veio aquela história que ela tanto gosta.

Para Souza (1992 p.22)

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.(SOUZA,1992.p.220

É através da leitura que somos levados de formar simples a compreensão da nossa realidade, e conhecimento de novos mundos e isso também acontece com as crianças que aprendem muitas vezes valores e princípios, conhecimento do bem e do mal através de histórias que as levam para diferentes contextos.

As fábulas possuem muito dessa função, uma delas bem conhecida “A cigarra e a formiga” fábula de Esopo um escritor grego e um fabulista, essa fábula tem como moral a que toda ação

gera uma consequência enquanto a formiga trabalha incansavelmente a cigarra se divertia, mas no inverno a formiga que se preparou está em grande fartura, no entanto a cigarra ficara com fome.

Dentre outras fabulas e contos a criança, aprende a ter cuidado com as suas ações aprende sobre respeito e o quanto esses valores são importantes para o meio social em que ela está inserida.

Os contos de fadas no levam para o mundo mágico e da fantasia, mas é ai que ela entende que no mundo existe o bem e o mal, e como podemos acabar com a maldade que o bem sempre vence o mal então não se pode agir de forma que maltrate e desrespeite o amiguinho.

Os contos de fadas normalmente são mais atrativos para as meninas, pois os mais conhecidos trazem histórias de princesas, mas podemos trabalhar textos que envolvem os dois o Pinóquio é um exemplo, escrito por Carlo Lorenzini como moralidade que a mentira traz grandes consequências.

Bettelheim, em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* (2004, p.19), diz:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

A literatura infantil tem grande relevância no desenvolvimento não apenas de aprendizagem de leitura que é muito importante, aprender a ler com textos significativos que trazem uma construção da sua aprendizagem gramatical e linguística, mas para o seu desenvolvimento cognitivo, social e clareza de mundo.

Trabalhar gêneros literários pode contribuir para a construção de personalidade, da criatividade de formas lúdicas, e ainda formando leitores ativos e com senso de criticidade, o professor como mediador deve ter a sensibilidade de trabalhar textos ricos de conhecimento, não apenas para trabalhar pedagogicamente, mas para formação de grandes cidadãos.

COMO TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL E INCLUIR NA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Sabemos que os contos de fadas e fabulas já são conhecidos pelas crianças, porém muitas delas conhecem pelos filmes que lhe são apresentados, porém os livros podem mostrar de formas as histórias em contextos e de formas diferentes.

De acordo com Bettelheim (2004, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (Bettelheim, 2004, p. 20)

Ainda segundo Bettelheim (2004), o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

Todos nós gostamos de ouvir uma bela história, lá podemos nos transformar entrar no mundo da fantasia ser um herói, uma bruxa ou bruxo, uma princesa lá podemos lutar, voar temos super poderes e a magia, amuletos animais encantados que podem falar e são nossos amigos, sabemos o que é o bem e o mal e fazemos a coisa certa, os contos de fadas são histórias que contribuem para que a criança crie sua personalidade, por trabalhar o conflito entre o bem e o mal, o certo e o errado de forma lúdica e mágica.

Os livros de contos de fadas são todos ilustrados e assim a criança mesmo no início aquisição da leitura consegue seguir a história, pois quando ela ainda está lendo devagar consegue ver a imagem e isso auxilia na leitura, por este motivo as ilustrações são muito importantes neste início de formação de leitor.

A aquisição e domínio da leitura é uma experiência muito importante na vida da criança, é a maneira que ela muda a sua perspectiva de mundo em geral. E como retribuição aos seus esforços em decorrência da decodificação das palavras ela precisa aliar-se à certeza de que será compensada com a leitura de textos intensamente estimulantes.

Conforme Bettelheim (1984), o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos. Assim, para ela o ato de ler é uma aventura fascinante. E que pode levar ela a muitas descobertas, ainda mais quando encontra respostas para as suas indagações e conflitos que são resolvidos ao ser encontrados em textos que a estimule a buscar cada vez mais informações.

Com isso, a aprendizagem da leitura deve proporcionar que a criança se sinta a vontade e assim expôs sensações, e que por meio da leitura um novo mundo se abre para sua mente. Por isso, é necessário que os educadores façam seleções de obras potencialmente significativas que enriqueçam o mundo interior da criança e que harmonizem com suas aspirações.

Segundo a professora Zilberman (2003):

Os professores devem sempre contextualizar a obra literária com o conhecimento de que ali estará sendo trabalhado e adquirido pelos alunos, sugerir atividades com os livros literários, no intuito de utilizar e divulgar a obra para que se amplie o conhecimento do aluno e para que o mesmo evolua cognitivamente. (ZILBERMAN, 2003, p. 41)

Ainda segundo Bettelheim (2004), o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

Todos nós gostamos de ouvir uma bela história, lá podemos nos transformar entrar no mundo da fantasia ser um herói, uma bruxa ou bruxo, uma princesa lá podemos lutar, voar temos super poderes e a magia, amuletos animais encantados que podem falar e são nossos amigos, sabemos o que é o bem e o mal e fazemos a coisa certa, os contos de fadas são histórias que contribuem para que a criança crie sua personalidade, por trabalhar o conflito entre o bem e o mal, o certo e o errado de forma lúdica e mágica.

Os livros de contos de fadas são todos ilustrados e assim a criança mesmo no início aquisição da leitura consegue seguir a história, pois quando ela ainda está lendo devagar consegue ver a

imagem e isso auxilia na leitura, por este motivo as ilustrações são muito importantes neste início de formação de leitor.

A aquisição e domínio da leitura é uma experiência muito importante na vida da criança, é a maneira que ela muda a sua perspectiva de mundo em geral. E como retribuição aos seus esforços em decorrência da decodificação das palavras ela precisa aliar-se à certeza de que será compensada com a leitura de textos intensamente estimulantes.

Conforme Bettelheim (1984), o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos. Assim, para ela o ato de ler é uma aventura fascinante. E que pode levar ela a muitas descobertas, ainda mais quando encontra respostas para as suas indagações e conflitos que são resolvidos ao ser encontrados em textos que a estimule a buscar cada vez mais informações.

Com isso, a aprendizagem da leitura deve proporcionar que a criança se sinta a vontade e assim expôs sensações, e que por meio da leitura um novo mundo se abre para sua mente. Por isso, é necessário que os educadores façam seleções de obras potencialmente significativas que enriqueçam o mundo interior da criança e que harmonizem com suas aspirações.

Segundo a professora Zilberman (2003):

Os professores devem sempre contextualizar a obra literária com o conhecimento de que ali estará sendo trabalhado e adquirido pelos alunos, sugerir atividades com os livros literários, no intuito de utilizar e divulgar a obra para que se amplie o conhecimento do aluno e para que o mesmo evolua cognitivamente. (ZILBERMAN, 2003, p. 41)

Ao trabalhar a literatura, deve ser de forma significativa e mesmo assim prazerosa que a criança compreenda a importância da história e que mesmo assim seja divertido, para atender as demandas pedagógicas deve também ser trabalhadas de diferentes formas, incluído teatro, reinvenção do final, o que elas fariam se estivesse naquela situação, poderão exercitar escrevendo seu final.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO NA SOCIEDADE

Alfabetizar e letrar trabalham em paralelo, o letramento se faz no momento que o educando consegue compreender um texto de forma clara então consegue avaliar e expor de forma crítica a sua opinião.

O letramento literário é de grande importância para o desenvolvimento social dos alunos, pois muitos textos tratam de assuntos de grande relevância no meio social que ele vive, e compreender estas questões o inclui nessa sociedade de forma que ele mesmo tão pequeno cresça com a responsabilidade social.

De acordo com Cosson (2018, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento

que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Abrir os olhos para compreensão, de novas ideias, novos mundos a cada livro que é lido, dentro ou fora do habito escolar ele contribui para que o leitor entenda as diferentes que realidade que se vive, isso colabora no processo de evolução do aluno mesmo que seja no início de sua formação pois é importante que ele cresça com entendimento e a escola oportuniza que esse contato seja realizado de forma ampara na sua trajetória.

A leitura é importante não somente para a compreensão de mundo, mas para também compreender o que se lê. Freire (2008) diz que a leitura de mundo vem primeiro que a leitura da palavra, e que a leitura da palavra não pode existir sem a leitura de mundo. Entendemos assim que a leitura e a escrita deve estar ligadas a temas significativos a realidade de cada um, não em contextos soltos.

Incluir na rotina leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, ler obras clássicas da literatura pode contribuir para estimular a imaginação das crianças, desenvolver a criatividade, além de suas habilidades cognitivas.

Para Cosson (2018, p. 16),

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Sendo assim, o exercício de leitura escrita pode expressar pensamentos, ideias e sentidos transformando em algo solidário e compreendendo que a literatura abre portas para o mundo que não é somente meu, mas que eu posso compreender e contribuir para uma sociedade melhor.

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Soares nos mostra que não se pode apenas letrar de forma vã, mas a leitura e a escrita são importantes para a sociedade, um cidadão letrado não apenas valores e práticas sociais como é visto de forma ambíguo ao não letrado que já é enraizado um pré-conceito.

Paulino (1998) destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Quando falamos de letramento literário não é apenas estimular a leitura literária, mas sim a compreensão e a busca de textos significativos que traga avaliação crítica do leitor para vários fatores e alguns deles o momento ou fato histórico que esteja sendo vivenciado.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das

habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (SILVA E SILVEIRA, 2011).

ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL E CONTRIBUIÇÃO INICIAL NA ESCOLARIZAÇÃO

Por volta do século XVII, às crianças conviviam com adultos sem nenhum tratamento diferenciado elas eram consideradas como “mini adultos” tendo responsabilidade como de tal e os livros não tinham especificação de idade, com as mudanças na civilização e a família burguesa foi dada mais atenção aos filhos, assim a educação e os livros precisaram se adaptar a este novo contexto familiar.

Então as crianças passaram a ter um tratamento diferenciado, com um mundo infantil sendo criado e com isso a magia e fantasia começaram a tomar conta do seu imaginário, então Charles (1628- 1703) Perrault traz a público Histórias ou contos do tempo passado onde as histórias traziam moralidade, para educar e mostrar as crianças o bem e o mal, assim como alguns contos que ganham forma editorial A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.

Os contos de fadas surgiram na França no fim do século XVIII, com Perrault, que editou os contos folclóricos contadas pelos camponeses com algumas adaptações retirando passagens obscenos e tenebrosos, uma das histórias que tiveram muitas adaptações foi do chapeuzinho vermelho Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época, porém a história ainda teve algumas alterações com Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

Segundo Cunha (1987), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (p. 20). Podemos dizer que no Brasil que iniciou a literatura infantil foi Monteiro Lobato, trazendo pro contexto literário algum personagem especial e que era de costume na época.

Muitas dessas obras dentre outras são levadas ao contexto escolar, a literatura no geral contribui para a formação de jovens leitores todo o processo de leitura faz necessário, dessa forma, observar a definição do termo ler, que, ainda de acordo com a definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, significa “1. Percorrer com a vista (texto, palavra, sintagma), interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não; 2. Examinar, estudar [...]; 3. Interpretar, compreender [...]; 4. Atribuir significado, sentido ou forma a; interpretar. 5 perceber a partir de indícios; deduzir [...]” (2004, p. 453)

A escola deve usar os benéficos literários para a alfabetização de forma lúdica, aproveitando para apresentar as palavras com sentidos dentro de um contexto divertido apresentando os livros e deixando que eles sigam com os olhos, passando os dedinhos sobre as palavras, para isso deve usar textos de fácil compreensão usando depois atividades simples e lúdicas que ajude na assimilação das palavras e seus contextos.

A criança mesmo iniciando a alfabetização precisa fazer ter a compreensão do que No livro Formando crianças leitoras (1994), Josette Jolibert tem uma visão concisa e de grandiosa significação quando se trata da concepção do ato de ler: “Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito” (p. 15).

A escola é o meio de intermediação dos textos literários, com a aquisição da leitura e da escrita o quanto é de suma importância essa relação entre a escola e a literatura no desenvolvimento e contexto social do educando.

INCLUSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ALFABETIZAÇÃO

A leitura e literatura não trabalham apenas a formalidade do ler e escrever, mas usar como ligação os dois mundos o imaginário e o real onde a criança não apenas desenvolve a escrita e leitura como desenvolvimento social e cognitivo, descobertas de coisas novas, e assim a escola inclui na vida do aluno textos literários onde o imaginário e real pode ser introduzido de maneira que despertam interesse e prazer na leitura.

Na alfabetização apresentar e manusear livros devem ser muito importante para a criança, os deixa escolher as histórias, e levar pra casa como atividade de interação com a família a criança vai se familiarizando com esses mundo e a leitura não vai ser apenas de maneira significativa, mas prazerosa e isso é estimulante.

De acordo com Vargas (2000), ler é intertextualizar o mundo do leitor com o conhecimento que a leitura realizada oferece, transformando, assim, sua própria percepção de mundo:

Ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca. (Vargas, 2000, p. 6).

É dessa forma que a criança vai desenvolvendo o seu mundo e significando ele durante todo o processo de alfabetização e a escola é a mediadora desse conhecimento e desenvolver este aluno durante a aprendizagem, pois é aqui que ele percebe a importância da leitura e da escrita na sociedade que ele está inserido.

Os textos de início devem ser pequenos e de letras maiúsculas, a criança em processo de alfabetização precisa assimilar o sonoro com as letras e assim ir formando palavras, é um processo difícil pra eles no início, mesmo assim a importância de alfabetizar incluindo palavras incluídas em textos onde não será apenas decodificada e sim incluída em um texto onde o alfabetizando terá maior compreensão.

Ler transgredir o ato de reconhecer e pronunciar letras e palavras enraíza-se na questão da compreensão do que se lê da interpretação e da intertextualização, o que a escola talvez não ensine, mas que se aprende com a experiência, a vivência, a leitura de mundo, antes defendida por Paulo Freire em sua obra A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (2000):

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Paulo Freire, 2000, p. 20)

É notória que a literatura tem grande importância nessa fase de alfabetização e que dentre todo esse processo podemos notar que se os textos mediados pelos professores forem trabalhados de forma cautelosa e escolhidos muito bem, os alunos podem ter grande aproveitamento no seu desenvolvimento não apenas no contexto escolar, mas em todo o seu processo de desenvolvimento da vida adulta.

Alfabetizar e letrar não é apenas um ganho pessoal, mas sim para toda a sociedade que deve se beneficiar de cidadãos que são letrados, trabalhar desde o início da alfabetização vai trazendo para o aluno hábitos que ele pode levar para a vida inteira e assim vamos formando cidadãos capacitados e preparados para todo o seu desenvolvimento de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi realizada uma pesquisa para investigar a importância da literatura no processo de alfabetização e letramento, com o objetivo de destacar seu papel no desenvolvimento dos alunos nesse contexto educacional.

A literatura pode ser uma valiosa aliada do professor ao longo de todo o processo de alfabetização e letramento, desempenhando um papel essencial como estímulo e facilitador da aprendizagem, tornando o processo mais enriquecedor e prazeroso, especialmente para os alunos que enfrentam maiores desafios. Através da literatura, as crianças podem explorar sua imaginação e criatividade de forma significativa.

É de suma importância que a criança seja inserida no mundo do letramento, e cabe à escola e ao professor proporcionar momentos em que os livros sejam utilizados de maneira significativa. É importante compreender que os livros podem ser utilizados em momentos de lazer, mas o professor também deve adotar uma abordagem pedagógica adequada, para que a literatura infantil esteja integrada ao processo educacional. O professor deve utilizar práticas de leitura que sejam prazerosas e adequadas.

As atividades de contação de histórias são práticas significativas e prazerosas, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre as crianças e a linguagem escrita. O professor desempenha um papel fundamental como mediador entre a criança e o livro, desenvolvendo um trabalho pedagógico adequado com a literatura infantil, proporcionando momentos lúdicos de leitura e escrita, explorando ao máximo um trabalho que desperte o interesse dos alunos, além de práticas que incentivem a contação de histórias e facilitem a compreensão do livro.

Portanto, é essencial que o professor planeje e organize suas aulas de forma prévia, familiarizando-se profundamente com a história a ser contada, conhecendo o autor do livro a ser

lido e preparando recursos e estratégias que sejam mais adequados às suas aulas.

É necessário investir em um desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, promovendo a capacidade de ouvir opiniões divergentes e argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre diferentes textos e explorando as diversas maneiras de utilizar a escrita de forma socialmente significativa. Além disso, é fundamental favorecer a troca de experiências, buscando o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Editora Global, 2003.

A DIVERSIDADE TEXTUAL E AS MÍDIAS EM SALA DE AULA

TEXTUAL DIVERSITY AND THE MEDIA IN THE CLASSROOM



PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

Graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A prática de ensino, na atualidade, confronta os profissionais da Educação a um grande desafio: o de estar em constante atualização em relação às novas tecnologias da informação, e com domínio do conhecimento. Essa necessidade levou à criação de um método para o uso dos recursos midiáticos na produção de texto. Essas técnicas de ensino, por sua vez, implicam no desenvolvimento da inovação e da ousadia em sala de aula. O método dialético, a prática em campo, a exposição oral e uso de recursos midiáticos, como Datashow, internet, máquina fotográfica, notebooks, telefone com tecnologia 5G, redes sociais, laboratório de informática, diversos gêneros textuais e artísticos foram os recursos utilizados para desenvolver o trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Today's teaching practice confronts education professionals with a major challenge: that of being constantly up-to-date with new information technologies and mastering knowledge. This need has led to the creation of a method for using media resources in text production. These teaching techniques,

in turn, imply the development of innovation and daring in the classroom. The dialectical method, field practice, oral exposition and the use of media resources such as Datashow, internet, camera, notebooks, 5G technology phone, social networks, computer lab, various textual and artistic genres were the resources used to develop the work.

KEYWORDS: Play; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

O artigo é uma reflexão de um desafio da escola: utilizar metodologia inovadora, estimular a aprendizagem e a pesquisa, incentivar o estudante não só a apropriar-se do conhecimento acadêmico, mas superá-lo de forma autônoma. Envolver os alunos do ensino fundamental em trabalho cooperativo mediante um projeto de uso integrado da mídia impressa e Internet, caracterizado pela coautoria e que seja utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem na questão de melhorar a qualidade da leitura e da escrita e de produzir, ao final da aplicação uma coletânea de textos de diversos gêneros com o auxílio profissional e das ferramentas da informática.

Segundo Margarita Victoria Gómez (2009), “a era da informação junto à sociedade caminha rapidamente, encurtando distâncias entre os seres humanos. “Para tanto, o professor segue como mediador de um poder inesgotável, pois a relação leitura e escrita formam eixos comunicacionais dentro de uma proposta crítica-reflexiva.

Para tanto, o artigo foi escrito por meio de procedimentos metodológicos aplicáveis, abordando conteúdos sobre a aplicação das mídias em sala de aula e a importância da manutenção de sua estrutura, questionando os diferentes meios de circulação dos textos que influenciam a sociedade na produção de diferentes temáticas e a comercialização de diferentes estilos.

As mídias podem ser ferramentas poderosas se trabalhadas com sabedoria, um instrumento de aprendizagem juntos aos alunos, com mudança necessária sobre atitudes frente ao conhecimento que se encontra disponível na escola e na sociedade, segundo Moran (2000):

“Parte dessas ideias a que as escolas têm acesso deveriam ser desenvolvidas através de uma nova didática – ou seja, de uma nova ciência e de uma nova arte – que guia as práticas intencionais de formação de capacidades, a partir das quais os estudantes possam se transformar em gestores de seus próprios processos de autoaprendizagem”. (MORAN, 2000, p.36).

Dentro dessa perspectiva, o trabalho pedagógico teve ênfase na construção do conhecimento, na possibilidade de desenvolvimento de novos valores e posturas adequadas, na conscientização e na formação do senso crítico por meio do entendimento e questionamento da valorização da exploração da tecnologia midiática.

O desenvolvimento das ações envolveu questões para a reflexão dos alunos, com atividades que permitiram intervir na realidade para transformá-la, com a obtenção de resultados positivos no processo social.

Propôs-se um encaminhamento com conteúdo que incluíam questões sociais locais, nacionais e até mundiais, que possibilitaram a compreensão e a crítica da realidade, tratada como dados abstratos aprendidos para “fixação de conteúdos”, oferecendo aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida.

Para que este processo fosse útil, no ensino-aprendizagem foi preciso ter uma sólida ação educacional, situando-se numa programação didática eficaz.

Para Seymour Papert (1985), a informatização das mídias concretiza e personaliza o formal. Sendo bem utilizada, permite abordar de forma concreta os conhecimentos acessíveis na via dos processos formais. Todos os ambientes que envolvam a criação do educando exigem uma formação mais sólida e ampla, que não apenas domine, mas também usufrua de todo o conhecimento e potencial a ser utilizado. A escola serve como caminho, como mediadora do conhecimento técnico, criativo, cultural e profissional.

Enfatiza-se ainda que estes encaminhamentos puderam ser alterados no seu desenvolver, por serem maleáveis e de possíveis aproveitamentos assim que houve a necessidade ou uma solicitação e o interesse observado dos alunos envolvidos. Contribuiu, contudo, para a formação dos alunos, tornando-os cidadãos mais críticos e atuantes, além de melhorar o desempenho escolar em todas as áreas de estudo.

ÊNFASE NOS RECURSOS MIDIÁTICOS

A diversidade textual e as mídias em sala de aula constituem grande auxílio para sanar as dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa. Aulas diferenciadas são, desde sempre, valiosa ferramenta para a aprendizagem formal e o fato de as diversas tecnologias influenciarem pessoas e seu uso em sala de aula, é por esse fato só, justificativo para o desenvolvimento de seu uso como ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem.

Como diz LÉVY (1998), a construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva.

"É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências." (LÉVY, 1998, p. 28)

Freire, (1984) incontestemente pensador da educação e referência sempre atual, afirmava que “para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade”. Então, mobilizar os alunos enquanto principais agentes motivados pela socialização e desenvolver suas capacidades intelectuais contribui para a formação crítica da sociedade midiática.

A leitura de Souza (2011) mostra quão pertinente e atual é a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de aproveitamento dos tantos recursos que a tecnologia oferece:

“As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível

mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar.”

A proposta deste artigo constitui um conjunto de situações contextualizadas de ensino aprendizagem que foram elaboradas num processo coletivo, envolvendo alunos e professores.

O objetivo foi oportunizar aos alunos o contato com práticas da língua oral, escrita e tecnológica, amparadas por propósitos sociais definidos, com interlocutores previamente determinados.

A utilização do recurso multimidiático é respaldada pelo trabalho de Mayer (2005), com a Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. Explica-nos o autor que:

“Quando a informação é apresentada para os olhos (tal como ilustrações, animações, vídeos ou projeção de textos), os humanos começam a processar a informação desenvolvendo mais refinada capacidade de memória verbal e visual.” (MEYER, 2005, p.35).

Com esses conceitos colocados em prática, foram criadas situações de produção que visavam possibilitar um contexto diverso daquele do cotidiano escolar.

Durante a execução do trabalho, os alunos tiveram atividades que os levaram à elaboração de um produto final previamente conhecido, levando-os ao laboratório de informática tendo como base o conhecimento prévio de cada equipe.

As atividades foram realizadas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre seus atos, em relação a si, aos outros e ao mundo.

Transpor as dificuldades encontradas no decorrer do projeto significava o sucesso das atividades e também a construção de novos conhecimentos. As atividades nas quais os alunos estavam envolvidos colocaram em jogo conteúdos funcionais significativos e propiciaram momentos de autonomia e sociabilidade. Ao criar na sala de aula diversas situações, possibilitou aos alunos construir suas próprias estratégias de estudo, pesquisa e criação das atividades, refletir e indagar sobre a vida dentro e fora da escola. Além disso, estimular o desenvolvimento de competências essenciais, como planejar, colaborar, delegar, administrar o tempo, lidar com imprevistos e incertezas, dialogar, debater, argumentar, ouvir, comparar pontos de vista, construir individualmente e coletivamente o conhecimento e expor o próprio saber.

O trabalho apresentado veio de encontro à necessidade de restituir a identidade cultural e valorizar o ser social. O atual contexto vivenciado pelos profissionais da educação intramuros é de visível precariedade, tanto em relação às condições básicas de vida quanto a uma ausência de referências na formação familiar do aluno. É consenso que se enfrenta uma situação de diluição de papéis sociais, que acabam por obrigar a escola a preencher essas lacunas.

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia da informação e comunicação na configuração da sociedade atual nos gêneros discursivos. Por um lado, temos a inserção dessa tecnologia no dia a dia da sociedade, a exigir indivíduos capacitação para bem usá-la, por outro lado, por outro, o processo de aprendizagem usa essa mesma tecnologia como uma ferramenta para entender melhor a abrangência dos conteúdos disciplinares. Com a democratização do acesso à internet, passamos a ter nas escolas jovens que interagem desde cedo com as chamadas tecnologias da informação e comunicação e uma grande diversidade textual à sua frente, o que exige um olhar

diferente sobre o impacto disso na aprendizagem. Um desafio dado com o tempo à docência atuante.

O interesse pela tecnologia faz parte desta geração e por isso os profissionais da educação necessitam dominar minimamente essas novas tecnologias educacionais. Os recursos, oriundos do avanço técnico-científico, são o ponto de partida para a reflexão da prática docente. Diante da disponibilidade do uso das novas tecnologias de comunicação e informação é possível utilizá-las na sala de aula de forma integradora e interdisciplinar para explorar as mais variadas formas textuais e artísticas. Por isso, envolver alunos e professores nesse trabalho cooperativo mediante o projeto de uso integrado de Internet, TV, Vídeo e mídia impressa e que possa ser utilizado como estratégia de ensino soluciona a falta de concentração dos alunos na realização das atividades, auxiliando os alunos a utilizarem suas habilidades para resolver problemas e explorar potencialidades melhorando o raciocínio.

É preciso dar aos alunos subsídios, que só serão possíveis se obtiverem conhecimento necessário, o universo das mídias é muito rico e encantador e cabe ao professor ser o mediador e iniciador os alunos neste mundo, com um trabalho de leitura lúdico, prazeroso e agradável para tanto, o projeto terá nas atividades propostas a integração das várias mídias disponíveis no espaço escolar, juntamente com os diversos tipos de gêneros produzidos pela sociedade. Assim os educandos terão a oportunidade de colocar-se no lugar de sujeitos responsáveis pela vida, adquirindo conhecimentos sobre a diversidade que os rodeia.

Para Cristiane Kampf (2011), o acesso e contínuo interesse na tecnologia faz parte desta geração de alunos e por isso os profissionais da educação necessitam incorporar e dominar minimamente as novas tecnologias educacionais. Os recursos, oriundos do avanço técnico-científico, são o ponto de partida para a reflexão da prática docente. Diante da disponibilidade do uso das novas tecnologias de comunicação e informação torna-se possível utilizá-las em sala de aula, de forma integradora e interdisciplinar. Para explorar as mais variadas formas textuais e artísticas e envolver alunos e professores nesse trabalho cooperativo, lançou-se mão do trabalho e uso integrado de Internet, TV, vídeo e mídia impressa. Essa estratégia de ensino solucionou, em parte, a falta de concentração dos alunos na realização das atividades, auxiliando-os a utilizarem suas habilidades para resolver problemas e explorar potencialidades, melhorando o raciocínio.

O universo das mídias é muito rico e encantador e coube ao professor ser o mediador e iniciador dos alunos neste mundo, com um trabalho de leitura lúdico, prazeroso e agradável. Para tanto, o trabalho teve nas atividades propostas a integração das várias mídias disponíveis no espaço escolar, juntamente com os diversos tipos de gêneros produzidos pela sociedade. Assim os educandos tiveram a oportunidade de colocar-se no lugar de sujeitos autônomos, adquirindo conhecimentos sobre a diversidade que os rodeia.

As diferentes estratégias visam aprimorar a qualidade da leitura e produção verbal e não verbal. Ao final da aplicação, uma coletânea de textos e vídeos, de diversos gêneros, com o auxílio discente e das ferramentas da informática, pode ser postado nos trabalhos dos alunos.

As estratégias usadas envolveram muito diálogo, entrevistas, troca de experiências, pesquisas, cartazes, participação da comunidade, músicas, palestras, representações teatrais, debates, com

transposição de ideias em produções coletivas e individuais de textos, influenciando assim que todos tenham acesso às suas formas, assumindo a que mais lhe convir. no qual os conteúdos possibilita o descobrimento das relações dentro de um tema, em diversos eixos, permitindo formar uma interação entre estes, na perspectiva mais abrangente da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Com isso podemos concluir que ao se utilizar de tecnologias e mídias na metodologia de ensino podemos melhorar e muito o ensino nas escolas. Mas para isso, é necessária a inserção da informatização no currículo do profissional da educação.

No contexto de integração, é válido lembrar que a simples presença das mídias e tecnologias não basta, é necessário que haja domínio técnico. Em outras palavras, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados às situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

O trabalho com as mídias na sala de aula pode trazer novas formas comunicacionais, novas habilidades, novas competências, novas linguagens, novas aprendizagens, novos conhecimentos, sobretudo, relacionados à nova sociedade. Pressupõe novos conceitos e novas metodologias de ensinar e aprender onde o planejamento, a flexibilidade, a leitura, o diálogo sejam o ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento.

Uma forma muito utilizada para o uso das TICs é o trabalho com projetos. Este trabalho favorece o uso de tecnologias por parte dos alunos de forma contextualizada. Ou seja, ao desenvolver um projeto o aluno pode aprender a usar o computador, a internet, a TV, e etc.

Estes trabalhos na maioria das vezes são feitos com o auxílio da internet, que por sua vez é uma grande fonte de pesquisa. A internet é uma ferramenta da qual não podemos mais viver sem. Pois é através dela que nós podemos nos conectar com o mundo em tempo real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Brasília. 2000. Vol I

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Brasília. 2000. Vol II

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, Porto Alegre : Perspectiva/lochpe, 1991.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. **Estudo, pensamento e criação**. Ci.Inf...,outubro 2005.

CARRER, Laércio da Costa. **Mídia, o mundo real na sala de aula**. Disponível em <http://emrevista.com/edicoes/6/artigo1844-3.asp>, 2005.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Construindo o futuro: a biblioteca universal brasileira em 2010**. Ci.Inf.ene./abr.2000, vol.29,no.p.71-89.

FLORES, O. **O professor e o trabalho com textos diversificados**. IN: Língua & Literatura. Tipologia textual e ensino. Porto Alegre: 1988.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição** disponível em <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>, 2008. Acesso 07 jun. 2024.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. **Os caminhos do professor na Era da Tecnologia**. Acesso à Revista de Educação e Informática, Ano 9 - número 13 - abril 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MEYER, Richard ed. **The Cambridge handbook of multimídia learning**. Cambridge University Press, New York, 2005.

ORLANDI, Pulcinelli Eni. **Estudos da Linguagem**. Revistas, Leitura, Teoria e Prática julho, 84 N° 1.

PENTEADO, Miriam e BORBA, Marcelo C. **A Informática em ação - Formação de professores , pesquisa e extensão** - Editora Olho d'Água, 2000.

PILLAR, A & VIEIRA, D. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul : Fundação lochpe, 1992.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E SUSTENTABILIDADE: POSSIBILIDADE DE SE PENSAR A REALIDADE POR MEIO DE TEMAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS



SCHOOL EDUCATION AND SUSTAINABILITY: THE POSSIBILITY OF THINKING ABOUT REALITY THROUGH SCIENCE TEACHING THEMES

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 trabalho tem por tema central o ensino de biologia em contexto escola, em articulação com temas e assuntos da vida cotidiana. Em um recorte mais específico, aborda o tema da sustentabilidade a partir da preservação do solo, compostagem, adubação verde, rotatividade de culturas etc. aborda-se tais temas, haja vistas estarem intimamente correlacionados com conteúdos do ensino de ciências na escola, mais particularmente, com o ensino de biologia. Sendo assim, a problemática que permeia toda a reflexão da presente argumentação, coloca em pauta de quais formas a educação escolarizada e ensino de ciências pode contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a preservação ambiental e sustentabilidade? Portanto, complementarmente, o objetivo é compreender o ensino de ciências na escola na chave de responsabilidade ambiental e social. Trata-se de uma investigação bibliográfica, exclusivamente de caráter qualitativo, em que se foi possível encontrar como resultado, a importância articulação da educação escolarizada, na conscientização acerca da sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências e Biologia; Sustentabilidade; Produção Agrícola sustentável.

ABSTRACT

The central theme of this work is the teaching of biology in a school context, in conjunction with themes and subjects from everyday life. More specifically, it addresses the issue of sustainability based on soil preservation, composting, green manure, crop rotation, etc. These issues are addressed because they are closely correlated with the content of science teaching at school, particularly biology teaching. Therefore, the problem that permeates the entire reflection of this argument raises the question of how school education and science teaching can contribute to the formation of citizens committed to environmental preservation and sustainability. Therefore, in addition, the aim is to understand science teaching at school in terms of environmental and social responsibility. This is an exclusively qualitative bibliographical investigation, in which it was possible to find as a result, the articulated importance of school education in raising awareness about sustainability.

KEYWORDS: Teaching Science and Biology; Sustainability; Sustainable Agricultural Production.

INTRODUÇÃO

O agronegócio brasileiro tem sido cada vez mais impactado por novas tecnologias, que aliadas às técnicas já consagradas no setor, contribuem com o fornecimento de alimentos e demais produtos para toda a humanidade. Por outra parte, deve-se pontuar a importância da agricultura familiar na produção brasileira, sendo a modalidade que abastece em grande medida o mercado nacional. Inicia-se a argumentação a partir dessa oposição, haja vista uma das principais problemáticas da contemporaneidade ser a questão da preservação ambiental e sustentabilidade.

Nestes termos, a presente pesquisa tem por orientação a reflexão das possibilidades do ensino de ciências articular conteúdos próprios do processo de escolarização, com questões de interesse social e coletivo, operando na chave da preservação ambiental. Nesse sentido, se propõe como pergunta de pesquisa, de quais formas temas próprios do ensino de ciências podem contribuir para a formação de cidadãos responsáveis no que concerne à preservação ambiental e sustentabilidade?

De modo a se alcançar possíveis respostas à problemática de pesquisa, como objetivo geral, busca-se analisar e compreender a sustentabilidade enquanto princípio constituinte elementar da educação escolarizada, especialmente referente ao ensino de ciências e áreas correlatas. Na mesma direção, de modo a sustentar esse objetivo geral, buscar-se-á analisar técnicas de compostagem, enquanto possibilidade de ensino, assim como, entender fatores de nutrição do solo por meio de processos naturais.

Finalmente, a pesquisa se caracteriza por ser de investigação bibliográfica, partindo de obras completas de autores que estudam o tema, até chegar em trabalhos mais recentes como artigos científicos, dissertações e teses. A abordagem de análise da bibliografia pode ser definida como sendo de perspectiva ecológica, em que se busca compreender de forma harmônica a articulação entre ser humano e exploração dos recursos naturais e que, nessa relação dialética, ao transformar a natureza,

o sujeito também é transformado por essa e, nessa simbiose, é indispensável o desenvolvimento de técnicas e metodologias de preservação.

ATRIBUIÇÕES DA AGRONOMIA E A RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL

Grosso modo, a agronomia é a ciência que estuda as técnicas e métodos para a produção de alimentos, fibras, plantas ornamentais, madeira e outros produtos agrícolas em larga escala. A importância da agronomia é ampla e abrange aspectos econômicos, sociais e ambientais. Envolve a aplicação de princípios científicos para melhorar a produção agrícola, bem como a conservação e a gestão dos recursos naturais. É uma área que se dedica ao estudo das plantas, dos solos, do clima e da água, buscando entender como esses fatores interagem e como podem ser gerenciados para maximizar a produtividade e a qualidade dos cultivos.

Como mencionado brevemente acima, a agronomia é uma área de estudo que se dedica ao estudo da produção agrícola, buscando entender e melhorar o desempenho das culturas para otimizar a produção de alimentos, fibras, biocombustíveis e outras commodities agrícolas. Em sua correlação com a produção de leguminosas, uma das centralidades de reflexão da presente pesquisa, haja vista a importância de sua produção para a saúde do solo, é uma das áreas de atuação da agronomia consideradas de suma importância, pois estas plantas são essenciais tanto para a produção de alimentos e como fonte de nitrogênio para outras culturas.

As leguminosas, por exemplo, são plantas da família Fabaceae, que apresentam a capacidade de fixar o nitrogênio atmosférico em simbiose com bactérias específicas, que colonizam suas raízes e formam nódulos. Dessa forma, as leguminosas são importantes para a fertilidade do solo e para o manejo sustentável da agricultura.

A produção de leguminosas envolve uma série de práticas agronômicas, tais como seleção de cultivares, preparo do solo, manejo de irrigação, controle de pragas e doenças, colheita e armazenamento dos grãos. A adoção de práticas de manejo sustentável, como a rotação de culturas e o uso de técnicas de plantio direto, contribui para a preservação do solo e a redução do impacto ambiental da agricultura.

Existem diferentes técnicas de fixação de nitrogênio no solo, algumas das quais mais conhecidas a fixação biológica de nitrogênio (FBN), processo no qual bactérias e outros microrganismos convertem o nitrogênio atmosférico (N_2) em formas utilizáveis de nitrogênio, como amônia (NH_3) e nitrato (NO_3^-). As leguminosas, como feijão, ervilha, soja e alfafa, possuem uma relação simbiótica com bactérias fixadoras de nitrogênio, formando nódulos nas raízes que abrigam as bactérias.

No mesmo sentido, pode-se citar a adubação verde, que é uma técnica em que plantas são cultivadas e incorporadas ao solo antes da semeadura ou plantio das culturas principais. As plantas utilizadas são geralmente leguminosas, que fixam nitrogênio no solo através do processo de FBN. E ainda, a compostagem, sendo um processo em que resíduos orgânicos, como restos de alimentos e folhas, são decompostos por microrganismos em um composto rico em nutrientes. A compostagem pode aumentar o teor de nitrogênio no solo, pois o processo libera amônia e outros

compostos nitrogenados.

Além disso, a fertilização do solo também envolve a aplicação de técnicas de manejo do solo, como aração, rotação de culturas, entre outras. Essas técnicas ajudam a melhorar a estrutura do solo, a aumentar a capacidade de retenção de água e a reduzir a erosão. Através do uso de técnicas sustentáveis de cultivo e manejo do solo, é possível aumentar a produtividade agrícola sem comprometer a qualidade do meio ambiente (FIALHO, et al., 2006)

COMPOSTAGEM

A compostagem é um processo biológico de decomposição de matéria orgânica, que transforma restos de alimentos, resíduos de jardim e outros materiais em um fertilizante natural rico em nutrientes, chamado composto. A compostagem é uma prática importante na agricultura, pois ajuda a melhorar a qualidade do solo e a aumentar a produtividade das culturas.

Os agrônomos muitas vezes trabalham com a compostagem, buscando formas de otimizar o processo e melhorar a qualidade do composto produzido. Eles podem avaliar diferentes técnicas de compostagem, como a compostagem aeróbica e anaeróbica, e determinar o melhor método para um determinado tipo de material orgânico. Além disso, os agrônomos também podem aconselhar os agricultores sobre como utilizar o composto produzido a partir da compostagem para melhorar a qualidade do solo e aumentar a produtividade das culturas.

Compostagem é um processo biológico em que os micro-organismos transformam matéria orgânica em um composto rico em nutrientes, chamado de composto orgânico. Esse composto é utilizado como fertilizante natural em jardins, hortas e plantações.

A compostagem é uma forma sustentável de lidar com resíduos orgânicos, como restos de alimentos, folhas, galhos, grama, entre outros. Em vez de descartá-los no lixo, esses materiais são depositados em uma pilha ou caixa própria para compostagem, onde são decompostos por bactérias, fungos e outros microrganismos.

Esse processo libera calor e dióxido de carbono, por isso é importante manter a umidade e aeração adequadas para garantir o sucesso da compostagem. O tempo necessário para o processo de compostagem variará de acordo com as condições ambientais, mas geralmente leva de alguns meses a um ano para obter um composto de boa qualidade (QUEIROZ, et al., 2000).

O composto orgânico produzido pela compostagem é uma alternativa sustentável aos fertilizantes químicos, pois melhora a saúde do solo, aumenta a retenção de água e nutrientes, e promove o crescimento saudável das plantas. Além disso, a compostagem também ajuda a reduzir a quantidade de resíduos que são enviados para aterros sanitários, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

Em geral, é importante garantir que os materiais orgânicos sejam bem misturados, tenham umidade adequada e tenham aeração suficiente para permitir a entrada de oxigênio e o crescimento de microrganismos. Além disso, é importante garantir que a temperatura da pilha esteja em uma

faixa adequada para que o processo de compostagem funcione de forma eficaz (CAPRA, 2004).

Dentre as técnicas de compostagem, existe a desenvolvida em caixas. Esta técnica é semelhante à anterior, mas uma caixa de madeira é usada para conter os materiais. A caixa deve ter orifícios para permitir a aeração adequada e um fundo permeável para que o excesso de umidade esorra.

Compostagem em contêineres, semelhante a compostagem de pilha, mas uma lixeira é usada para manter os resíduos juntos e protegê-los de elementos externos. Os recipientes podem ser feitos de madeira, metal ou plástico, e podem ser encontrados em diferentes tamanhos e formas. É importante certificar-se de que há ventilação suficiente e misturar os resíduos regularmente para facilitar a decomposição.

Também a compostagem em buracos, sendo uma técnica que envolve cavar um buraco no chão e preenchê-lo com materiais orgânicos. Os materiais devem ser cuidadosamente misturados para garantir uma boa aeração e umedecidos para manter a umidade adequada. Uma vez que o buraco está cheio, ele é coberto com solo e deixado para amadurecer por vários meses.

Ainda, a compostagem de vermicompostagem, a partir do uso de minhocas para quebrar materiais orgânicos. Os resíduos são colocados em um recipiente especial de minhoca, onde os vermes são responsáveis por decompô-lo e produzir um composto de alta qualidade.

Para se trabalhar com os princípios da compostagem faz-se necessário que se conheça adequadamente todos os processos que a constitui. Diferentemente do que pensa o senso comum, compostagem não é apenas o “apodrecimento” de matéria orgânica. Mais adequadamente, compostagem refere-se ao tratamento de resíduos orgânicos, a partir de processos de degradação aeróbica decorrentes das ações de microrganismos variados, como bactérias, fungos, algas, actinomicetos, protozoários; e pela ação de insetos, larvas, minhocas, besouros etc. (PEREIRA NETO, 1996).

De modo geral, pode-se dividir a compostagem em duas grandes fases, a bioquímica, em que acontece as primeiras reações marcadamente termofílicas e a segunda, a de maturação, especificamente dos processos de humificação. Ou ainda, pode-se dividir em três fases: 1- a fitotoxicidade, que é o composto cru; 2- a bioestabilização, chamada de semicura; e 3- a humificação que se refere a mineralização, em que, como produto da degradação da matéria orgânica, tem-se nitrogênio, fósforo, potássio, cálcio e magnésio (KIEHL, 1998). Destas fases, por meio da oxidação biológica, libera-se dióxido de carbono e vapor d'água. E já neste momento identifica-se o aspecto fulcral do sucesso ou fracasso da compostagem, que é a correlação carbono-nitrogênio nos processos de oxidação. Níveis de proporção entre os dois elementos são determinantes na qualidade do substrato a ser produzido.

Pode-se admitir que matérias com cores mais vivas, ou ainda em condições frescas, como restos de vegetais, folhas verdes etc., apresentam maior quantidade de nitrogênio em sua constituição, enquanto matérias de cor acastanhadas, como casca de árvores e galhos secos são ricos em carbono. Concernente a essa proporção carbono/nitrogênio (C/N), o ideal é que esteja contido na correspondência 25-35 para 1, respectivamente. Isso porque, materiais ricos em carbono cumpre o papel de fornecedores de energia, enquanto os ricos em nitrogênio garantem o ritmo e tempo certo

de compostagem, além de ser elemento essencial para a qualidade do composto. Relação baixa entre C/N acarretará perda de nitrogênio na forma de amoníaco, causando mal cheiro e produzindo chorume. Relação alta de C/N inibe o crescimento e atuação microbiana, dificultando o consumo do carbono e não elevando a temperatura.

Ainda, formando esse tripé fundamental do processo de decomposição, a umidificação do composto deve estar na faixa de 40 a 60%, sendo considerada ótima. Importante notar que areação, temperatura e umidade são interdependentes. O desequilíbrio em um dos fatores acarreta variação dos outros dois. Por exemplo, quando a umidade é excessiva, aglutina-se as partículas do composto, levando ao adensamento da leira e respectiva restrição de difusão de oxigênio, podendo atingir 5%; ao acontecer isso, o processo entra em retardamento e a temperatura também baixa, atingindo a faixa mesofílica entre 20 e 40 graus (PEREIRA NETO, 1998).

Em alguns casos, o composto pode ser utilizado em fase de semicura, apresentando proporção de C/N de 18/1. Já quando totalmente maturado, a proporção gira em torno de 10/1. Neste período ideal, o pH deve estar contido entre 7 e 8. Abaixo desses valores significa maturação incompleta. E como é sabido, valores de pH abaixo de 7 significa acidez, muito provavelmente em decorrência da presença de processos anaeróbicos de degradação da matéria orgânica. pH baixo inibe a ação dos organismos, retardando o processo de compostagem.

Finalmente, ao final do processo, o composto pode apresentar alguns indícios de matéria ainda não humificadas, ou seja, ainda não totalmente degradadas. Mas o ideal é que se alcance as propriedades húmicas para ao menos 50% do composto. Matéria húmica tem por características a capacidade de interação com íons metálicos, manutenção do pH em condições ideais e fonte de nutrientes. A porção que não foi totalmente degradada são as macromoléculas residuais. Importante atentar nesses momentos derradeiros do processo que fertilizantes orgânicos com processos de maturação incompletos podem acarretar efeitos adversos, uma vez que promovem atividade microbiana intensa no solo, dificultando o crescimento das plantas, fenômeno chamado de imobilização.

Destarte, pode-se mencionar os seguintes benefícios a partir da compostagem: solo saudável, uma vez que além de nutrir, se liga a diferentes matérias do solo, ajudando na areação e permeabilidade. Nesse sentido, uma vez de um solo saudável e nutritivo, a biodiversidade também tende a crescer, oportunizando a manutenção desta condição e com potencial crescente de qualidade uma vez que favorece a reprodução de diferentes organismos; controla a acidez do solo; representa reaproveitamento da matéria orgânica residual que, supostamente, viraria lixo, o que remete a diferentes benefícios ambientais e sustentabilidade.

Em um exemplo do processo e técnicas envolvidas na compostagem, pode-se citar a composteira em caixas.

1º Minhocário composto por 3 caixas, preferencialmente de madeira, uma sobreposta a outra. As duas caixas de cima são preenchidas com terra. Na caixa mais acima, são colocadas as minhocas, assim como, pode-se colocar besouros e outros animais decompositores.

2º os materiais orgânicos são colocados nessa caixa superior mais acima, em que se encontram as minhocas. Aí que será feito o processo de decomposição. Alguns materiais orgânicos não são

recomendados a serem colocados, como carnes, queijos e restos de alimentos muito ácidos, como laranjas e limões.

3º nessa terceira etapa, cobre-se a terra e os resíduos que ali foram colocados com serragem ou palha, para se manter a umidade adequada. Quanto mais variado for os resíduos colocados na caixa das minhocas, mais rico em nutrientes será a compostagem. O processo até aqui descrito, deve ser repetido até encher a caixa, ou seja, são formadas camadas de terra com minhoca, resíduos orgânicos e serragem.

4º quando essa caixa superior fica cheia, vai para o patamar do meio, devendo permanecer ali por ao menos dois meses. A caixa que estava no segundo patamar, sobe para o andar de cima, a qual receberá o mesmo processo de terra com minhoca, resíduos orgânicos e cobertura de serragem.

5º enquanto ocorre o processo de decomposição na caixa do meio, tem-se como produto um líquido rico em nutrientes e livre de bactérias, o chamado chorume. Esse líquido escorre e deve ficar armazenado na caixa mais inferior, o qual deverá ser coletado, podendo servir de adubo líquido para as plantas, assim como pode servir de pesticida natural ao ser pulverizado nas plantas. É importante pontuar que esse chorume para ser utilizado deve ser diluído em água, dada sua alta concentração, o que pode matar as plantas.

6º na caixa do meio, conforme se vai decompondo os alimentos, as minhocas sobem para o patamar decima, que ainda apresenta maior quantidade de alimentos. Ao final desse processo, na caixa do meio restará o adubo fresco. Ao retirar a caixa do meio com o adubo pronto, a caixa superior desce para o patamar do meio e uma nova caixa é colocada no patamar superior, para se reiniciar o processo.

Faz-se importante o conhecimento acerca do clima local, visando com isso munir-se de informações importantes, as quais irão contribuir com um planejamento mais adequado das atividades a serem realizadas, bem como servirão de subsídios ao correto entendimento de problemas que ocorram como, por exemplo, de secas e geadas.

O grupo de sementes que contribuem muito significativamente para a alimentação humana e animal são as leguminosas. O termo "leguminosa", inclui, tipicamente, sementes dos seguintes gêneros: ervilha (*Pisum*), ervilhaca (*Vicia*), lentilha (*Lens*), fava (*Vicia*), chícharo (*Lathyrus*), feijão (*Phaseolus*) vermelho, rosa, branco, manteiga, verde, soja (*Glycine*), amendoim (*Arachys*) e tremoço (*Lupinus*). Uma das características das leguminosas é a ocorrência de frutos do tipo legumes, também conhecido como vagem, exclusiva deste grupo.

Desta forma, evidencia-se que as leguminosas têm importância na alimentação humana, animal, na adubação verde, além de espécies arbóreas presente nas florestas, no reflorestamento e no paisagismo (FRANCO et al., 1996). Representam uma vasta família de plantas, incluindo mais de 600 gêneros e mais de 13 mil espécies. A produção das principais leguminosas comestíveis exceto a soja, somam mais de 60 milhões de toneladas (CARVALHO et al., 2000).

As leguminosas com sementes desidratadas podem ser armazenadas por muito tempo sem perder seu valor nutricional, proporcionando assim maior flexibilidade e maior suprimento de alimentos

na entressafra. Os agricultores que cultivam feijão podem optar por vender sua colheita e reservar uma parte da produção para o autoconsumo de alimentos e / ou sementes. Também na produção animal, as maiores concentrações de proteína nesses grãos podem melhorar a saúde animal e a conversão alimentar (FARIA; CAMPELLO, 1999).

Um atributo importante das leguminosas é sua capacidade biológica de fixar nitrogênio. Essas plantas coexistem com certos tipos de bactérias (como rizóbios, rizóbios de crescimento lento) e podem converter o nitrogênio atmosférico em compostos contendo nitrogênio para o crescimento das plantas, melhorando assim a fertilidade do solo. Estima-se que as leguminosas podem fixar de 72 a 350 kg de nitrogênio por hectare por ano. Além disso, algumas leguminosas podem liberar fósforo no solo, que também desempenha um papel importante na nutrição das plantas. Essas duas características são particularmente importantes para sistemas de produção agrícola de baixo insumo e princípios de ecologia agrícola, que podem reduzir significativamente o uso de fertilizantes químicos. Ao mesmo tempo, a rotação de culturas, incluindo feijão, permite a produção futura na mesma terra (FRANCO et al., 1996).

A partir do uso de bibliografias técnico-científica especializadas, pode-se realizar um estudo sobre a sistemática das espécies (classificação - Família, nome científico e popular). Pode-se mencionar três unidades taxonômicas: a família botânica, que é a reunião dos gêneros botânicos afins; o gênero botânico, que é o agrupamento de espécies afins, e a espécie botânica, que é a unidade taxonômica básica, englobando indivíduos vegetais muito semelhantes entre si (Ornellas, 2007).

LEGUMINOSAS: ROTAÇÃO DE CULTURA- ADUBAÇÃO

Existem várias vantagens na prática de um sistema de rotação adequado, como por exemplo, proporciona diversificação da produção, melhora as propriedades do solo, ajuda no controle de pragas e doenças, aumenta a produtividade do sistema, promove a ciclagem de nutrientes e colabora com a restauração de áreas degradadas (FANCELLI, 2009).

A rotação de culturas é uma prática agrícola que envolve o cultivo de diferentes espécies vegetais em um determinado terreno em sucessão temporal. O objetivo principal dessa técnica é melhorar a saúde do solo e aumentar a produtividade agrícola. Dentre as principais vantagens dessa prática, pode-se falar em ajuda no controle de pragas e doenças do solo, redução da necessidade de fertilizantes químicos e aumento da eficiência do uso de nutrientes. Além disso, ela pode aumentar a diversidade de culturas em uma determinada área produtiva e, assim, ajudar a promover a biodiversidade.

A rotação de culturas pode ser feita de várias maneiras, dependendo das espécies cultivadas, do clima e do tipo de solo. Algumas das práticas comuns incluem a rotação de culturas anuais e perenes, a rotação de culturas de leguminosas e a rotação de culturas de cobertura, caracterizando-se por ser uma prática importante na agricultura que pode contribuir para melhorar a saúde do solo, aumentar a produtividade agrícola e promover a biodiversidade.

Em termos de melhora da saúde do solo, ao cultivar diferentes espécies vegetais em sucessão,

a rotação de culturas ajuda a evitar a exaustão e a reduzir a incidência de doenças e pragas específicas de uma cultura. Além disso, as raízes das plantas cultivadas podem ajudar a melhorar a estrutura do solo e a reter nutrientes.

Na mesma direção, a rotação de culturas apresenta-se extremamente eficiente na necessidade de utilização fertilizantes químicos. A rotação de culturas pode reduzir a necessidade de fertilizantes químicos haja vista que, diferentes culturas, têm diferentes necessidades nutricionais. As leguminosas, por exemplo, podem fixar o nitrogênio atmosférico e torná-lo disponível para outras culturas. Articulado com a redução do uso de fertilizantes químicos, a prática da rotação de culturas pode aumentar a produtividade agrícola, pois diferentes culturas têm diferentes exigências nutricionais e ambientais. Ao alternar as culturas, é possível maximizar o uso do solo e dos nutrientes, o que pode resultar em colheitas mais saudáveis e abundantes.

Destes aspectos anteriores em articulação, o que emerge é a promoção da biodiversidade, assim como, redução do impacto ambiental da produção agrícola. Fala-se em promoção da biodiversidade se considerarmos que, diferentes espécies vegetais, atraem diferentes tipos de insetos e animais, o que pode ajudar a manter um ecossistema equilibrado e saudável, o que, por conseguinte, pode reduzir o impacto ambiental da agricultura, pois pode ajudar a reduzir a erosão do solo, a perda de nutrientes e a contaminação da água e do solo com pesticidas e fertilizantes químicos.

Na proposta de abordagem que se apresenta aqui, as leguminosas são uma importante categoria de plantas que podem ser incluídas na rotação de culturas. Elas são plantas que têm a capacidade de fixar o nitrogênio atmosférico em suas raízes, através de uma simbiose com bactérias fixadoras de nitrogênio. Esse nitrogênio pode ser utilizado pelas plantas para o crescimento, aumentando a disponibilidade de nitrogênio no solo.

A fixação de nitrogênio no solo é um processo biológico pelo qual algumas espécies de bactérias têm a capacidade de transformar o nitrogênio gasoso da atmosfera em uma forma que as plantas possam utilizar. Esse processo é conhecido como fixação biológica do nitrogênio. As bactérias fixadoras de nitrogênio estabelecem uma relação simbiótica com as plantas. Nas raízes das plantas, as bactérias formam nódulos, onde ocorre a fixação do nitrogênio. As plantas, por sua vez, fornecem carboidratos para as bactérias, que as utilizam como fonte de energia.

A fixação de nitrogênio é importante para a agricultura, pois o nitrogênio é um nutriente essencial para o crescimento das plantas. No entanto, a maioria das plantas não consegue absorver diretamente o nitrogênio gasoso da atmosfera. Por isso, a fixação biológica do nitrogênio é uma forma importante de fornecer esse nutriente às plantas.

Além da fixação biológica, existem outras formas de fornecer nitrogênio às plantas, como a adição de fertilizantes nitrogenados ao solo. No entanto, os fertilizantes químicos podem ter impactos negativos no meio ambiente, como a contaminação da água e do solo com nitratos, que podem ser prejudiciais à saúde humana e aos ecossistemas aquáticos. A inclusão de plantas fixadoras de nitrogênio na rotação de culturas pode ser uma forma de aumentar a fertilidade do solo e reduzir a dependência de fertilizantes químicos na agricultura.

As leguminosas são plantas que possuem a capacidade de fixar o nitrogênio atmosférico em

seus nódulos radiculares, através de uma relação simbiótica com bactérias do gênero *Rhizobium*. Essas bactérias estabelecem uma relação simbiótica com as raízes das leguminosas, formando nódulos, onde ocorre a fixação do nitrogênio atmosférico.

A fixação biológica do nitrogênio pelas leguminosas é um processo natural e importante para a fertilidade do solo, pois o nitrogênio é um nutriente essencial para o crescimento das plantas. Quando as leguminosas são cultivadas, elas fixam o nitrogênio atmosférico e transformam em uma forma que as outras plantas possam utilizar, aumentando a disponibilidade de nitrogênio no solo.

Além disso, as raízes das leguminosas têm a capacidade de penetrar profundamente no solo, melhorando a estrutura do solo e aumentando a capacidade de retenção de água. As leguminosas também produzem compostos que repelam ou reduzem a população de alguns insetos e patógenos, o que pode ajudar a controlar pragas e doenças.

A rotação de culturas que inclui leguminosas pode ser uma estratégia eficaz para aumentar a fertilidade do solo e reduzir a dependência de fertilizantes químicos na agricultura. A inclusão de leguminosas na rotação de culturas pode ser feita com diferentes tipos de leguminosas, como feijão, ervilha, lentilha, amendoim e trevo, dependendo do tipo de solo e clima da região. Portanto, a fixação biológica de nitrogênio pelas leguminosas é um processo natural importante para a fertilidade do solo. A inclusão de leguminosas na rotação de culturas pode trazer vários benefícios para a agricultura, incluindo o aumento da fertilidade do solo, a melhoria da estrutura do solo, o controle de pragas e doenças, e a redução da necessidade de fertilizantes químicos.

Ao incluir leguminosas na rotação de culturas, pode-se obter uma série de benefícios. Primeiramente, como afirmado logo acima, as leguminosas podem aumentar a fertilidade do solo, uma vez que fixam o nitrogênio, que é um nutriente essencial para as plantas. Além disso, as raízes das leguminosas têm a capacidade de penetrar profundamente no solo, melhorando a estrutura do solo e ajudando a reduzir a compactação. Outra vantagem de incluir leguminosas na rotação de culturas é que elas podem ajudar a controlar pragas e doenças, pois têm compostos que repelam ou reduzem a população de alguns insetos e patógenos. Além disso, a rotação de culturas que inclui leguminosas pode ajudar a controlar ervas daninhas e a reduzir a necessidade de herbicidas. Ainda, a escolha da leguminosa a ser incluída na rotação de culturas pode depender de vários fatores, como o clima e o tipo de solo.

A rotação de culturas é uma prática agrícola que envolve a mistura de qualquer material verde (seja gramíneas ou leguminosas) ao solo, o que trará benefícios ao solo e à rotação de plantas e / ou plantas relacionadas. Os feijões são as plantas mais comumente usadas para esse fim porque são mais eficazes do que as gramíneas (WUTKE et al., 1998). Por exemplo, o feijão é usado entre fileiras de pomares de laranja, entre fileiras de tomate, alface, mamão, banana, cenoura, beterraba e muitas outras culturas perenes (FANCELLI, 2009).

Na rotação de culturas, as leguminosas utilizadas na rotação são plantadas individualmente em toda a área, e quando atinge seu pico de produtividade e qualidade, que geralmente ocorre no início da floração, as plantas são incorporadas ao solo. A rotação de culturas ocorre entre plantas anuais (como soja, milho, feijão e algodão) e plantas "semiperenes" (como cana-de-açúcar) (ARF

et al., 1999).

Arnhold et al., (2016) afirma que, além de mais eficientes, as leguminosas apresentam vantagens óbvias em relação a qualquer outra flora. Só eles podem fixar biologicamente o nitrogênio na atmosfera por meio da associação específica de microrganismos que colonizam as raízes das plantas. Esta vantagem pode substituir parcial e / ou completamente os fertilizantes de nitrogênio por meio de fertilizantes químicos. Para conseguir a fixação biológica do nitrogênio, as sementes devem ser inoculadas com microrganismos específicos para promover a colonização das plantas e, assim, alcançar uma fixação eficaz.

De acordo com Fancelli (2000) com o uso de leguminosas, além do aporte de nitrogênio, também poderá proporcionar o aumento de fósforo (P), devido à capacidade de determinadas espécies em solubilizar o elemento indisponível para a maioria das plantas cultivadas, bem como pela facilidade de estabelecer associação com fungos micorrízicos, tal como ocorre com o guandu, a leucena, e algumas crotalárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de encerramento da presente argumentação, talvez o que se ressalta ao longo do texto é, primeiramente, a importância da articulação dos conhecimentos considerados próprios da educação escolarizada, com os temas do cotidiano, como por exemplo acerca dos temas tratados aqui, nos quais se priorize enfaticamente o aspecto ecológico na preservação ambiental, de modo a garantir produções de qualidade concomitante com harmonia socioambiental.

Nesse sentido, a partir dessa proposta de articulação, pode-se dizer, por exemplo, que oportunizou a reflexão acerca da substituição das formas de fertilização e de combate a pragas, em que, a tendência contemporânea é a da produção em larga escala, mecanizada e, principalmente, mediada e garantida pela utilização excessiva de agrotóxicos e fertilizantes químicos. Evidencia-se que existe um discurso em defesa da produtividade industrial e de insumos artificiais, mas que na verdade, há possibilidades de que tal produção se efetive de forma sustentável. Esse entendimento é possível por meio da reflexão já na escolarização, em que a constituição dos conceitos científicos possibilita maior autonomia aos educandos, tanto em seus processos de aprendizagens, quanto na reflexão crítica sobre a realidade vivida.

Daí que, o que permeia toda a reflexão argumentativa é a proposta de adubação por compostagem, assim como, utilização da rotação de culturas enquanto uma prática agrícola importante que pode trazer muitos benefícios para a saúde do solo, a produtividade agrícola, a biodiversidade e o meio ambiente em geral. E ainda, fechando o circuito dessas duas propostas anteriores, a substituição da grande propriedade monocultura, por pequenas propriedades de produção familiar diversificada, a qual é comprovadamente tão produtiva que aquela.

REFERÊNCIAS

ARF, O.; SILVA, L.S.; BUZETTI, S.; ALVES, M.C.; SÁ, M.E.; RODRIGUES, R.A.F.; HERNANDEZ, F.B.T. **Efeitos na cultura do trigo da rotação com milho e adubos verdes, na presença e na ausência de adubação nitrogenada.** Bragantia, Campinas, v.58, n.2, 1999.

ARNHOLD, M. F. et al., **Benefícios do sistema de rotação de culturas.** In: 3º Simpósio de Agro-
nomia e Tecnologia em Alimentos, 2016.

CAPRA, F. **A Teia da Vida.** São Paulo: Pensamento, 2004.

CARVALHO, A. M. P. de. **O ensino de Ciências e a proposição de sequências didáticas inves-
tigativas.** In: _____. (Org.) **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação
em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013. cap.1, p.1-20.

CARVALHO M. M.; XAVIER D. F.; ALVIM, M. J. **Uso de leguminosas arbóreas na recuperação e
sustentabilidade de pastagens cultivadas.** In: **Simpósio Internacional sobre Sistemas Agro-
florestais Pecuários na América do Sul.** 2000.

FIALHO, L. L. ; SILVA, W. T. L. ; SIMÕES, M. L. ; MILORI, D. M. B. P. ; MARTIN NETO, L. **Monito-
ramento do processo de compostagem por ressonância paramagnética eletrônica (RPE) e
relação C/N.** In: 29a. Anais REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICASBQ,
2006, Águas de Lindóia-SP. 29a. REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA-
-SBQ, 99p, 2006.

FANCELLI, A. L. **Manejo do solo em Plantio Direto.** In: GRUPO PLANTIO DIRETO. **Guia para o
Plantio direto.** São Paulo, 2000, p. 16-30.

FANCELLI, A. **Pesquisas certificam espécies para rotação de culturas.** Revista Visão Agrícola,
n. 9, 2009.

FARIA, S. M. de; CAMPELLO, E. F. C. **Algumas leguminosas fixadoras de nitrogênio recomendadas para áreas degradadas**. Seropédica: Embrapa Agrobiologia, 1999.

FRANCO, A. A.; CAMPELLO, E. F. C.; DIAS, L. E.; FARIA, S. M. de. **Uso de leguminosas associadas a microrganismos na revegetação de áreas de mineração de bauxita em Porto Trombetas-PA**. Seropédica: Embrapa Agrobiologia, 1996

KIEHL, E. J. **Manual de Compostagem: maturação e qualidade do composto**. Piracicaba, SP, E. J. Kiehl, 1998.

ORNELLAS, H. L. **Seleção e preparo de alimentos**. 8. ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

PEREIRA NETO, J. T. **Lixo Urbano no Brasil: Descaso, Poluição Irreversível e Mortalidade Infantil**. Ação Ambiental - Universidade Federal de Viçosa, agosto/setembro, p. 8-11. 1998.

PEREIRA NETO, J. T., 1996: **Manual de Compostagem**. Belo Horizonte – UNICEF – 56 p.

QUEIROZ, J. E. G., LIMA, J. S., KORN, M. G. **Efeito do Uso do Composto Selecionado e Não selecionado, Provenientes de Lixo Urbano, no Teor de Metais Pesados e na Produção de Biomassa na Cultura do Milho**. Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 5, p. 59-67. 2000.

WUTKE, E.B.; FANCELLI, A.L.; PEREIRA, J.C.V.N.A; AMBROSANO, G.M.B. **Rendimento do feijoeiro irrigado em rotação com culturas graníferas e adubos verdes**. Bragantia, Campinas, v.57, n.2, 1998.

ESTRATÉGIAS PARA PAIS E EDUCADORES INCENTIVAREM A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



STRATEGIES FOR PARENTS AND EDUCATORS TO ENCOURAGE PLAY AND COGNITIVE DEVELOPMENT

PAULA REIS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela faculdade UNIBAN (2010), Licenciatura em História e Artes pela UNIJALES (2017 e 2018); Especialista em Docência do Ensino Superior pela faculdade FGP (2023); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes e na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Brincar é um aspecto crucial do desenvolvimento da primeira infância, pois permite que as crianças explorem e interajam com o ambiente de maneiras significativas. De acordo com a teoria de brincadeira social de Parten, existem seis tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem, incluindo brincadeiras desocupadas, brincadeiras solitárias, brincadeiras paralelas, brincadeiras associativas, brincadeiras cooperativas e brincadeiras de espectador. Esses diferentes tipos de brincadeiras oferecem às crianças uma série de oportunidades para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O desenvolvimento cognitivo precoce em crianças de 0 a 6 anos é diretamente afetado pela qualidade de vida do bebê nesse período, sendo consenso que o brincar é uma das principais ferramentas para esse progresso. O objetivo deste estudo é analisar a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância e, por meio de uma revisão abrangente, discutir o papel do brincar no desenvolvimento infantil com base em pesquisas da literatura científica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Infância; Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

Play is a crucial aspect of early childhood development, as it allows children to explore and interact with the environment in meaningful ways. According to Parten's social play theory, there are six types of play that children engage in, including unoccupied play, solitary play, parallel play, associative play, cooperative play and spectator play. These different types of play offer children a range of opportunities to develop cognitive, social and emotional skills. Early cognitive development in children aged 0 to 6 is directly affected by the quality of life of the baby during this period, and there is a consensus that play is one of the main tools for this progress. The aim of this study is to analyze the relationship between play and cognitive development in early childhood and, through a comprehensive review, discuss the role of play in child development based on research in the scientific literature.

KEYWORDS: Child development; Childhood; Cognitive development.

INTRODUÇÃO

Um dos principais benefícios da brincadeira no desenvolvimento da primeira infância é o seu impacto positivo no desenvolvimento cognitivo. Brincar permite que as crianças se envolvam na resolução de problemas, na tomada de decisões e no pensamento crítico, que são habilidades essenciais para o sucesso acadêmico. Através da brincadeira, as crianças também podem desenvolver as suas competências linguísticas e de comunicação, à medida que se envolvem em cenários de brincadeira imaginativos e interação com outras pessoas.

Além do desenvolvimento cognitivo, a brincadeira também desempenha um papel crítico no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Através da brincadeira, as crianças aprendem como interagir com outras pessoas, negociar e resolver conflitos. Eles também desenvolvem empatia, autorregulação e inteligência emocional, que são habilidades essenciais para um desenvolvimento social e emocional saudável. Brincar proporciona um ambiente seguro e estimulante para as crianças explorarem e experimentarem diferentes papéis e relacionamentos sociais, o que pode, em última análise, contribuir para o seu bem-estar geral e sucesso na vida.

A qualidade de vida de uma criança no período da primeira infância influencia no seu desenvolvimento futuro, podendo ser um fator determinante na formação e contribuição que o indivíduo terá como adulto inserido numa sociedade (PICCININ, 2012). Em grande parte dos estudos desenvolvidos na área do brincar se observa uma concordância quanto a relevância da brincadeira como sendo a principal atividade da infância, uma vez que beneficia o progresso das habilidades e interações sociais (OLIVEIRA, 2015).

Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, discutindo o papel do brincar no processo de desenvolvimento infantil a partir de estudos presentes na literatura científica por meio de uma Revisão Literária.

Dessa forma, a aplicação de atividades lúdicas, em especial o brincar, auxilia no desenvolvimento na primeira infância, sendo um campo cuja necessidade de estudo está em constante progresso.

Através da brincadeira, as crianças percebem suas próprias potencialidades e motivações, dando continuidade ao processo de desenvolvimento. Vygotsky (2000) enfatizou que promover atividades que incentivem as crianças a participarem de situações imaginárias, como dramatizações e brincadeiras de faz-de-conta, tem uma grande função pedagógica e é uma ferramenta importante para o desenvolvimento infantil.

Brincar é uma atividade fundamental para as crianças, pois é a partir daqui que o indivíduo inicia processos intelectuais, criativos, emocionais, imaginativos e simbólicos, além de ser uma forma de comunicação, mesmo que não verbal, também constitui a base. Promover o desenvolvimento da linguagem oral (FORTUNA, 2018).

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Quando brinca a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de uma representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Em sua obra, Vygotsky (1988) atribuiu um relevante papel da brincadeira lúdica na formação do pensamento infantil. Ele diz que ao brincar e jogar, a criança revela toda a sua situação no sentido cognitivo, auditivo, tátil, motor, a forma como aprende e a sua relação com o meio em que vive. Por meio do lúdico, a criança reproduz as suas experiências exteriores e os internaliza, construindo, dessa forma, o seu próprio pensamento.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem tem um papel relevante no desenvolvimento cognitivo de acordo com a sintetização das experiências vividas pela mesma, ainda quando essas experiências estão acontecendo. De acordo com o autor, a brincadeira cria, nas crianças, uma zona de desenvolvimento proximal, que significa o distanciamento entre o seu desenvolvimento, a resolução de um problema e a orientação de um adulto ou de um colega.

Conforme estudos de Kishimoto (1994), o desenvolvimento educacional não é algo linear, mas sim de acordo com a evolução dentro do seu trajeto no meio em que se vive. Por meio da ludicidade, a criança aprende a reconhecer determinada situação, criando uma capacidade para seu enfrentamento que nunca mais será perdida, fazendo parte da base que levará para a vida adulta.

Através das formações dos seus conceitos acontece a aprendizagem real e no ato de brincar que esse mesmo conceito ocorre de forma vindoura. As atividades lúdicas, para Kishimoto (1994), contribuem de forma integral e poderosa no que se diz respeito ao desenvolvimento global dessa mesma criança, inter-relacionando diversos sentidos como a inteligência, a afetividade, a sociabilidade e a coordenação motora, pois ambas são inseparáveis e fazem parte do processo de desenvolvimento.

Sendo assim, fica claro que a ludicidade faz com que o aprender aconteça de forma natural, interagindo com a forma de pensar e de agir da criança. A ludicidade permitida pelas brincadeiras desenvolve o pensamento, as relações sociais, entre outros já citados. As atividades lúdicas favorecem a superação de um possível egocentrismo, desenvolve a solidariedade, a empatia e ensina às crianças a interagirem com o mundo real em que vivem por meio da imaginação.

A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Brincar é um aspecto essencial do desenvolvimento cognitivo de uma criança, pois melhora habilidades cognitivas como memória e atenção. Os jogos de memória, por exemplo, não só melhoram a memória, mas também trazem benefícios sociais e emocionais às crianças. Através da brincadeira, as crianças podem desenvolver habilidades importantes como atenção, imitação e imaginação. Estudos demonstraram que brincar pode levar a melhorias nas habilidades cognitivas, como memória, atenção e resolução de problemas [9]. Portanto, brincar é uma forma eficaz de melhorar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

Além de melhorar as habilidades cognitivas, a brincadeira também desempenha um papel significativo no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Quando as crianças brincam, muitas vezes enfrentam desafios que exigem que pensem criativamente e encontrem soluções. Este processo de resolução de problemas e pensamento crítico é crucial para o desenvolvimento cognitivo e prepara as crianças para futuros desafios acadêmicos e do mundo real. Portanto, brincar oferece uma maneira natural e divertida para as crianças desenvolverem essas importantes habilidades.

O brincar também tem forte ligação com o desenvolvimento da linguagem. Através da brincadeira, as crianças podem vivenciar situações e descobrir um mundo de linguagem. Segundo Vygotsky, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois conduz aos processos de simbolização e representação. Portanto, brincar pode fornecer um contexto rico para o desenvolvimento da linguagem e pode ajudar as crianças a aprenderem novas palavras, conceitos e interações sociais. Ao brincar, as crianças podem desenvolver as suas competências linguísticas, que são cruciais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento cognitivo geral.

ESTRATÉGIAS PARA PAIS E EDUCADORES INCENTIVAREM A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A criação de um ambiente lúdico seguro e estimulante é crucial para incentivar a brincadeira e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. Pais e educadores podem trabalhar juntos para proporcionar às crianças um espaço propício à exploração e ao aprendizado. Isto pode incluir o fornecimento de brinquedos e jogos adequados à idade, garantindo que o espaço esteja livre de perigos e permitindo que as crianças tenham tempo e espaço suficientes para brincar livremente. Além disso, a incorporação de elementos sensoriais como música, arte e natureza pode melhorar ainda mais o ambiente de jogo e estimular o desenvolvimento cognitivo.

Incentivar a brincadeira e a exploração imaginativas é outra estratégia fundamental para promover o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. As brincadeiras imaginativas permitem que as crianças desenvolvam a criatividade, as habilidades de resolução de problemas e a inteligência socioemocional. Os pais e educadores podem apoiar brincadeiras imaginativas, fornecendo brinquedos e materiais abertos, como blocos, roupas elegantes e materiais artísticos, e incentivando as crianças a participarem em cenários de brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, as brincadeiras ao ar livre podem proporcionar oportunidades de exploração e descoberta, permitindo que as crianças aprendam sobre o mundo que as rodeia através de experiências práticas.

Incorporar a aprendizagem baseada em brincadeiras nos currículos educativos é uma forma eficaz de promover o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. A aprendizagem baseada em brincadeiras permite que as crianças se envolvam em experiências práticas significativas que apoiam seu crescimento cognitivo, social e emocional. Os educadores podem incorporar a aprendizagem baseada em brincadeiras nos seus currículos, proporcionando oportunidades para as crianças participarem em jogos, puzzles e outras atividades que promovam a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração.

Além disso, incorporar a aprendizagem baseada em brincadeiras em disciplinas como ciências,

matemática e artes linguísticas pode ajudar as crianças a desenvolverem competências fundamentais, ao mesmo tempo que promove o amor pela aprendizagem. Ao priorizar a aprendizagem lúdica, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem um amor pela aprendizagem ao longo da vida e prepará-las para o sucesso no futuro.

Concluindo, brincar é um componente essencial do desenvolvimento da primeira infância. Através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas como memória, atenção, resolução de problemas, pensamento crítico e desenvolvimento da linguagem. Além disso, brincar ajuda as crianças a desenvolverem competências sociais e emocionais, que são cruciais para o seu bem-estar geral. Pais e educadores podem incentivar a brincadeira e o desenvolvimento cognitivo criando um ambiente de brincadeira seguro e estimulante, incentivando a brincadeira e a exploração imaginativas e incorporando a aprendizagem baseada na brincadeira nos currículos educacionais. Ao reconhecer a importância da brincadeira no desenvolvimento da primeira infância e ao implementar estratégias para a incentivar, podemos ajudar as crianças a atingir o seu pleno potencial e prepará-las para o sucesso no futuro.

ESTUDOS QUALITATIVOS COM FOCO NO BRINCAR E NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS

Foram agrupados quatro estudos que retratam de forma observacional o brincar na primeira infância e a sua relevância no desenvolvimento cognitivo, sendo o enfoque de três dos artigos na questão da importância da interação social gerada por meio do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

Oliveira et al (2015), propõem um estudo observacional de crianças de um a três anos em uma escola, avaliando o tipo de brincar, como exploratório, convencional e simbólico, e a formação de agrupamentos nas brincadeiras desenvolvidas em um momento de recreação. Oliveira et al (2015) definem o brincar exploratório como uma atividade de explorar ou manipular o brinquedo, como puxar e morder o cabelo de uma boneca; o brincar convencional como a forma esperada de se utilizar um brinquedo, por exemplo, chutar uma bola; e o brincar simbólico como aquele que envolve uma situação imaginária, como em brincadeiras de faz de conta.

Oliveira et al (2015) constatam que a brincadeira exploratória acontece em maior parte no grupo de crianças de um ano, enquanto as crianças de dois e três anos já iniciam brincadeiras com as funções convencionais dos brinquedos e de forma simbólica. Outro aspecto observado é a formação de grupos, que acontecem mais a partir das crianças de dois a três anos, e a participação de adultos, que acontece mais com os infantes do grupo de um ano de idade. Esse fato é apontado como um instrumento de aprendizagem para a criança fazer a transição do brincar exploratório para o brincar convencional e simbólico. O estudo ressalta a importância e a necessidade de envolver profissionais da psicologia do desenvolvimento no meio educacional, de forma a promover a resignificação do brincar, utilizando-o como um instrumento pedagógico promotor da aprendizagem na primeira infância.

O estudo de Silva e Neves (2019) observa, a partir de um estudo etnográfico, crianças de

um a dois anos por um período de um ano em uma escola pública. Nesse estudo, o grupo de crianças é analisado em meio a interação em brincadeiras de roda. As autoras observam que, no início, havia somente duas crianças envolvidas na brincadeira, sendo elas também as mais velhas no grupo. À medida que acontecem as observações do estudo, outras crianças vão começando a integrar a brincadeira de roda. Dessa forma, é apontada a importância da participação dos pares no desenvolvimento e na formação da cultura em um grupo de crianças, em especial com a brincadeira de roda, na qual há a criação de regras e uma prática coletiva que as sustenta, criando um significado que sintetiza a relação entre as condições reais e a imaginação. Além disso, a análise do processo de construção da brincadeira de roda revela a potência das atitudes das professoras quando estas apoiam, acolhem e ampliam as experiências das crianças.

A partir dos conceitos de microcultura e grupo de brinquedo, Lucena, Amorim e Pedrosa (2021) analisam um grupo de crianças de dois anos, observando o processo de aprendizagem que acontece por meio da interferência da cultura e de brincadeiras regionais em um grupo de brinquedo numa análise microgenética. O conceito de grupo de brinquedo é concebido como um campo interacional e seus integrantes constituem e regulam as atividades do grupo, além de serem regulados por ele em uma lógica de constituição simultânea. Nesse grupo foi observada a interação das crianças imitando uma apresentação de Maracatu, que haviam visto a pouco tempo na escola, e de Capoeira. Tomando como base as interações sociais que ocorrem nesses cenários, Lucena, Amorim e Pedrosa (2021) compreendem que as ações das crianças assumem seu lugar como instrumento de interação social, em que outros recursos são utilizados para interagir com os parceiros, como a experiência do corpo, por meio de batucadas e danças. Lucena, Amorim e Pedrosa (2021) salientam a importância de propiciar contextos coletivos de desenvolvimento que instiguem a participação das crianças na assimilação e construção da microcultura do grupo, pois alçam novas significações a partir de diferentes configurações que vão surgindo Lima e Camargo (2021), também no contexto da Educação Infantil, buscaram em seu estudo evidenciar a importância do brincar como atividade principal para o desenvolvimento pleno da criança. Trata-se de uma pesquisa de abordagem histórico-cultural, em que crianças de faixa etária de quatro a cinco anos foram ouvidas com o intuito de compreender suas preferências de brincadeira na escola e entender, dentre outros objetivos, qual o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. A partir da abordagem dessa pesquisa, as autoras consideraram o sujeito investigado como um ser histórico que sofre influências do ambiente em que vive. Dessa forma, buscaram descrever a visão do brincar no ponto de vista infantil, dando às crianças a possibilidade de se portar como sujeito ativo quanto ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Dentre as manifestações de desenvolvimento cognitivo no período da primeira infância, este grupo de artigos converge no que diz respeito à relevância do brincar como meio de interação social dos bebês e crianças de um a cinco anos que promove o desenvolvimento infantil. Na perspectiva de Silva e Neves (2019), as crianças na faixa etária de um ano não participam voluntariamente das brincadeiras propostas pelo grupo de crianças com dois anos incompletos, sendo observado que somente com o passar do tempo, o crescimento delas e a intervenção dos educadores que essa participação começa a acontecer. Assim, a partir do incentivo à brincadeira por parte das professoras, chamando-as para brincar de roda, as crianças começam a desenvolver as relações sociais por meio do brincar ainda nos primeiros anos de vida. Esse fenômeno é observado também em Lucena,

Amorim e Pedrosa (2021), em que as crianças reproduzem as manifestações culturais de sua região, como o Maracatu e a Capoeira, em forma de brincadeira nos horários de recreação.

É possível relacionar o pensamento de Oliveira et al. (2015) com o que foi constatado por Silva e Neves (2019) e por Lucena, Amorim e Pedrosa (2021) em que se destaca um período de transição entre a brincadeira exploratória e a simbólica a partir de um a dois anos. A partir disso, a criança vai construindo também a relação com outras crianças, por meio da brincadeira do faz de conta, em que canta as cantigas e imita o som de um animal ou uma personagem, estimulando o imaginário e, portanto, o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse aspecto, observa-se também a importância da cultura para promover esse desenvolvimento, uma vez que as brincadeiras em grupo na faixa etária dos estudos envolvem na maior parte delas as cantigas de roda regionais.

O brincar está relacionado diretamente com alguns fatores culturais, como a influência da mídia, dos brinquedos comercializados e do contexto familiar das crianças envolvidas. Lima e Camargo (2021), por meio da escuta nas rodas de conversa, observaram como o brincar vai se constituindo no cotidiano da criança em diferentes ambientes, de forma que muito do que a criança vive e aprende com sua família é reproduzido na escola, influenciando os colegas de turma, e vice-versa.

Para Vygotsky (2010), a fala é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento e da linguagem e exerce uma função organizadora para que a criança possa compreender o mundo por meio das palavras. A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e de pensamento, assim como as significações e os usos das palavras que foram com ela compartilhados, sendo o movimento de desenvolvimento a partir do meio para então ser individual, o que é chamado de Internalização por Vygotsky. Com base nessa teoria, o aspecto cultural em que as crianças são imersas no ambiente da escola e no contexto familiar, assim como as brincadeiras propostas nesses meios, são elementos importantes para promover o desenvolvimento individual de cada uma delas. Para Vygotsky (2010), a criança não nasce em um mundo “natural”, ela nasce em um mundo humano e desde o nascimento entra em contato com objetos e fenômenos que foram criados pelas gerações anteriores, apropriando-se desta cultura por meio da interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado nas pesquisas que basearam este trabalho, concluiu-se que a ludicidade tem extrema importância no desenvolvimento da criança, abrangendo inúmeros sentidos no ato de brincar. Pode-se perceber, também, que o lúdico nem sempre é trabalhado e usado como uma ferramenta pedagógica no ato da brincadeira, e sim apenas como distração e momentos de lazer, sem qualquer função educativa.

O estudo buscou contribuir para a expansão de trabalhos acadêmicos focados nessa temática, incentivando pesquisas de campo e trabalhos empíricos que possam elucidar melhor essa importante relação para a contribuição do conhecimento científico na Psicologia do Desenvolvimento e áreas afins.

A utilização de brincadeiras no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos é um fecundo campo de estudo para a psicologia do desenvolvimento e para a psicologia escolar. O avanço cognitivo dessa fase da vida é primordial para o futuro de um indivíduo e muitos estudos apontam para a conexão existente entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar na literatura especializada e atual a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

Observou-se que a maior parte dos estudos encontrados está na área da Educação, sendo a da Psicologia e a da Neurociência menos representadas. Isso aponta para uma lacuna de publicações da psicologia do desenvolvimento infantil no que se refere ao brincar na primeira infância. É válido ressaltar, também, que, na maior parte dos artigos desta Revisão Integrativa, o conceito predominante da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o brincar foi o de Vygotsky, o qual apresenta o processo de desenvolvimento por meio da interação social que a brincadeira oferece, gerando novos conceitos a partir dos contextos sociais em que a criança está inserida.

Essa perspectiva do brincar converge para a definição adotada neste trabalho para o conceito de brincadeira. No entanto, as demais perspectivas dos conceitos de desenvolvimento cognitivo e de brincadeira apresentadas no referencial teórico, como a visão de Piaget e da Neurociência, não foram observadas dentro dos resultados obtidos, com exceção da pequena representatividade da Neurociência, a qual foi limitada ao artigo de Lucisano et al. (2017), em que o enfoque maior é o brincar em meio clínico aplicado em métodos de avaliação de desenvolvimento.

Dessa forma, os artigos do primeiro e do segundo bloco de análise tiveram uma abrangência maior de observação e estudo do brincar dentro do meio escolar da creche e da relação das crianças com a cultura promovida nesse contexto. Em geral, os artigos apontam para os fatores cognitivos e as interações com demais crianças e professores, mostrando a questão da brincadeira individual no primeiro ano de vida e em grupo a partir dos dois anos e nas fases posteriores. Além disso, consoante à literatura, é mostrado que a maior parte das crianças de zero a um ano brincam de forma exploratória, descobrindo os objetos e estímulos exteriores, enquanto crianças com mais de um ano tendem a buscar uma brincadeira mais voltada para interação de grupo e, entre dois e três anos, simbólica, demonstrando o desenvolvimento do seu cognitivo para criar situações e histórias, por exemplo. Já no terceiro bloco de artigos, por estarem vinculados a uma análise de literatura, foi apontado de forma mais abrangente as formas em que se dá a contribuição do brincar no desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

Outro aspecto destacado nos artigos desta Revisão é a importância da presença de adultos no processo de desenvolvimento a partir do brincar, visto que é um fator de estímulo à brincadeira das crianças, podendo adiantar o processo cognitivo quando as crianças ainda estão no período exploratório. Nesse aspecto, é possível observar a necessidade de um profissional da Psicologia no ambiente escolar para planejar e dar suporte a professores e educadores na execução de atividades lúdicas, de forma que se possa aproveitar o brincar como fonte de aprendizagem e desenvolvimento e não apenas um momento de recreação.

É válido ressaltar que a pesquisa teve algumas limitações, como a restrição do idioma e do país onde foi realizada a pesquisa. Uma amostra com artigos de outros idiomas, especialmente

em inglês poderia resultar em uma análise mais aprofundada dos estudos então relacionados ao tema, mostrando demais correlações entre brincadeiras e desenvolvimento infantil que não foram contempladas nos artigos selecionados, apresentando a interação do brincar e do desenvolvimento cognitivo em uma ótica diferente do que é observado no Brasil. Isso se deve ao fato de a maior parte dos estudos encontrados apontarem para o desenvolvimento sob a perspectiva histórico-cultural, relacionando o brincar da realidade brasileira, em especial em escolas da rede pública.

A contribuição principal do estudo se deve à apresentação de artigos da atualidade que tratam do tema da relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo, apresentados em forma de tabela. A partir disso, é possível se atentar para a necessidade de novos estudos em demais ambientes de desenvolvimento de crianças, não somente nas escolas, mas nos meios familiares e comunitários, que busquem abordar o tema por meio de pesquisas de campo, sem se prender a abordagem teórica do brincar, assim como estudos aprofundados na diversidade de brincadeiras, demonstrando quais são mais adequadas para cada fase do desenvolvimento e quais são os benefícios diretos e indiretos daquele estímulo na infância para o desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIA

AULETE, Caudas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2009.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SOUZA, Taisa Palma de. **Brincar é coisa séria! As contribuições da sociologia da infância para a compreensão da brincadeira na educação infantil**. Colloquium Humanarum, v. 14, n. 1, p. 31-39, 20 mar. 2017. Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC). <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n1.h291>.

BERNARDI, D. **Reflexões acerca do brincar e seu lugar no infantil TT - Thoughts on playing and its place in childhood**. Rev. Bras. Psicoter. (Online), Bernardi, Denise; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. BR, v. 18, n. 1, p. 82–92, 2016.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**. São Paulo: Gente Editora, 2020.

Comitê Científico Do Núcleo Ciência Pela Infância - NCPI (Comp.). **O Impacto Do Desenvolvimento Na Primeira Infância Sobre A Aprendizagem**. São Paulo: 2014.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia. **Educação Infantil No Brasil: avanços e desafios para o desenvolvimento na primeira infância**. Interfaces da Educação, v. 9, n. 26, p. 26-48, 27 nov. 2018. Interfaces da Educação. <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v9i26.2618>.

FARIA, Mariana de Oliveira; HAI, Alessandra Arce. **(Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 1, p. 95-109, 2 jan. 2020. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12251>.

FLEER, M. **Early learning and development: cultural-historical concepts in play**. New York: Cambridge University Press, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (comp.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: A study of the play-element in culture**. Boston: The Beacon Press, 1971.

IRVIN, Melissa. **The Importance of Play in Early Childhood Education**. Early Childhood Education Commons, Orange City, out. 2017

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta AmaralE. **O direito de brincar na infância: a escuta atenta das crianças no cotidiano da educação infantil**. Eccos – Revista Científica, n. 59, p. 1-12, 20 dez. 2021. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n59.13529>.

LUCENA, Juliana Maria Ferreira de; AMORIM, Katia de Souza; PEDROSA, Maria Isabel. **Aprendizagem Cultural por Crianças de Dois Anos em seu Grupo de Brinquedo**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 21, n. 3, p. 1087-1107, 6 out. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.62712>.

LUCISANO, Renata Valdívia et al. **Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: revisão integrativa da literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 309- 322, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200011>.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar | childhood education and literacy**. Revista de Educação Puc-Campinas, v. 25, p. 1, 10 dez. 2020. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexão, Revista de Ciências Médicas e Revista de Educação da PUC-Campinas. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4935>.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (Washington Dc). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development**. Washington Dc: The National Academies Press, 2000.

OLIVEIRA, Keilla Rebeka Simões de et al. **O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche**. Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 21, n. 1, p. 15-36, jan. 2015. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N1P15>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina

URSI, Elizabeth Silva. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. doi:10.11606/D.22.2005.tde-18072005-095456.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil**. Educar em Revista, v. 35, n. 76, p. 239-258, ago. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.64890>.

SILVA, Isadhora Araújo Lucena; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras**. Zero-A-Seis, v. 21, n. 39, p. 67-80, 27 mar. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p67>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

TEMPO, ESPAÇO, MATERIALIDADE COM FOCO NA ORGANIZAÇÃO DA SALA DE REFERÊNCIA

TIME, SPACE, MATERIALITY WITH A FOCUS ON THE ORGANIZATION OF THE REFERENCE ROOM



PRISCILLA BORGES DE ALMEIDA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1999); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente Trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância dada à organização do tempo e do espaço na educação infantil. Procurou identificar a interação dos professores acerca das rotinas estabelecidas com a organização do espaço na sala de aula, além de refletir sobre a influência da rotina no desenvolvimento na educação infantil. Relacionando a teoria com os saberes e as práticas dos diferentes profissionais envolvidos na pesquisa, o resultado aponta para uma preocupação e uns cuidados desses profissionais em suas práticas que consideram e reconhecem na organização do tempo e do espaço sua influência no desenvolvimento das crianças. Também relacionando o lúdico ao espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Organização; Tempo; Espaço.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the importance given to the organization of time and space in early childhood education. It sought to identify the interaction of teachers about the routines established with the organization of space in the classroom, as well as reflecting on the influence of routine on

development in early childhood education. By relating theory to the knowledge and practices of the different professionals involved in the research, the result points to a concern and care on the part of these professionals in their practices, who consider and recognize the influence of the organization of time and space on children's development. Also relating play to space.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Organization; Time; Space.

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, vincula 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 instrumentos 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 habilidades 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 E ESPAÇO 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 também 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 se encontra 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 brincar é o caminho pelo qual as 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 estará respeitando 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 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.

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 se encontra 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 de espectadora 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 se 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

Os espaços destinados à educação infantil foram, por muito tempo, vistos apenas como locais específicos para o cuidado de crianças pequenas, não se levando em conta o compromisso e o desenvolvimento. Com a evolução das políticas educacionais, através das novas descobertas sobre o desenvolvimento infantil, o educar e o cuidar se tornou indissociável. O ambiente físico das escolas é, portanto, muito mais do que um simples contentor de aprendizagem e ensino. Em vez disso, o ambiente pode ser visto como um componente central da relação entre ensino e aprendizagem. 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 possibilidade 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, estará vinculando 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 estará inovando e revitalizando 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 PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA NO CONTEXTO MIDIÁTICO

THE PROCESS OF ART THROUGH MUSIC IN THE MEDIA CONTEXT



REGIANE ALEXANDRE DA SILVA

Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Universidade Paulista- Unip (2014); Serviços Técnicos Educacionais/ Núcleo de Gestão de Pessoas/Diaf/ Dre CI.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de chamar a atenção para uma necessidade de a Arte também se faz presente na criação de músicas e ilustrações para aulas; na confecção dos materiais e personagens; em inúmeras atividades com os educando como a modelagem em argila, a pintura, o desenho, a expressão corporal, a dança; na criatividade dessa forma, percebe-se que através das Artes as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem significativas. Nesse sentido a arte e suas influências são de extrema importância no desenvolvimento da criança e na sua formação na infância, pois é através do imaginário e do fazer artístico que a criança demonstra suas emoções e sentimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Arte; Expressão

ABSTRACT

This work was developed with the aim of drawing attention to the need for art to be present in the creation of music and illustrations for lessons; in the making of materials and characters; in countless activities with students such as clay modeling, painting, drawing, body expression and dance; In this way, it can be seen that through the arts, children increase their capacity for expression and perception of the world. It is an important form of language in early childhood and is an important means of student development, but educational practice needs to be reframed and educators need to be better trained so that there are meaningful learning situations. In this sense, art and its influences are extremely important in the child's development and early childhood education, as it is through the imagination and artistic endeavors that children show their emotions and feelings.

KEYWORDS: Music; Art; Expression.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte. A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa.

A disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa disciplina e como ela pode ajudar na educação da criança, visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas, buscando favorecer o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo. Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil.

Portanto, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação das crianças, pois propicia a construção dos conhecimentos fundamentados

na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendizado. A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema.

Enfim, justifica-se a relevância desse estudo, trazendo uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania e dos direitos de nossas crianças autistas em ter uma educação e comunicação de qualidade. Fazendo com que a relação entre o aprendizado de crianças com autismo e o uso da comunicação alternativa melhorem o desenvolvimento da aprendizagem.

A situação atual é desafiadora e exige que profissionais da educação e estudantes abandonem os costumes e a sociedade tradicionais profundamente enraizados. Medidas que visam tentar manter a todo custo um sentido de “normalidade” no processo de formação, mas não podemos negar que a educação e a formação escolar tiveram um impacto profundo, principalmente na organização da própria prática pedagógica.

BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

A música teve início na Grécia antiga, e entre diversos povos é possível notar sua presença, como os egípcios e, também, os árabes. Segundo Ellmerich (1979) a música deriva da palavra grega *musiké téchne* que significa “a arte das musas”. Elas tinham Orfeu como seu Deus, que por ser um poeta muito talentoso e tocar lindamente lira, foi considerado o deus da música. (ELLMERICH, 1979)

Na Idade Média o mundo se encontra abafado pelo extremismo religioso, as pessoas viviam com base nas crenças e regras ditadas pela igreja. A música passa por avanços, o monge italiano Guido d’Arezzo desenvolve a pauta de quatro linhas e a ele foi atribuído a nomenclatura das notas musicais, sistema esse que até hoje é usado no canto gregoriano. (ELLMERICH, 1979)

A igreja católica percebe que para o momento histórico seria necessário um padrão de cerimônia religiosa, para que não ocorresse uma desagregação, visando até os locais mais afastados. Então em homenagem ao bispo Gregório Magno é desenvolvido o canto gregoriano, onde é demonstrado a unificação da igreja, onde em uníssono os fiéis entoavam a harmonia, alta e aguda demonstrando o encontro com o altíssimo, usando como base símbolos denotando o andamento e entoado pela igreja romana em seus cultos. (ELLMERICH, 1979)

Para Ellmerich (1979), em meio a muitas contradições e com atitudes consideradas insatisfatórias, a igreja católica começa a ser questionada pelo povo, dando início assim à “Reforma Protestante”. Nasce então a igreja luterana, que ganha esse nome por ser liderada por Martinho Lutero, que também passa a usar a música para propagar sua forma de evangelização. Com a “Reforma Protestante” e o surgimento da Igreja Luterana, a igreja romana com receio de perder fiéis dá início à “Contrarreforma”, transformando muitas de suas doutrinas indiscutíveis e admitindo música não Gregoriana em seus cultos.

A música barroca, após o século XVII, domina a Europa até meados de 1750, sendo complexa, emocional, expressiva e muito bem elaborada, com sinais de toda essa força em estrutura sonora, desenvolvimento oral bem trabalhado, com enredos de difícil compreensão e dramáticos, surgindo assim como novidade musical dramática e artística a ópera. Segundo Ellmerich (1979), Antônio Vivaldi se destaca em meio à música italiana barroca atingindo assim o seu auge na época.

Quando traz a força de expressão para refinar ainda mais suas obras, começam a surgir grandes compositores, dentre eles Beethoven, que apesar de dominar a arte clássica, optava por deixar suas composições com teor mais popular. A revolução Francesa ocorre nesta mesma época trazendo grandes mudanças para este período em toda Europa. Diferente do classicismo, o romantismo expressa-se de forma artística a emoção do compositor, abandonando assim as regras antes vistas no classicismo. (ELLMERICH, 1979)

A música sempre esteve em contato com diversos temas em igrejas, católica quanto protestantes, nos impérios com grande teor político pela Europa ou em temas artísticos com grandes concertos e peças teatrais, funcionando como grande meio de divulgação de informações, porém até então não havia sido desenvolvida em meio a educação infantil.

A MÚSICA NO BRASIL

O desenvolvimento musical que ocorreu no Brasil veio da grande miscigenação com a mistura de várias culturas estrangeiras, e assimilando o que a própria cultura local já utilizava, criando assim vários estilos. Com o intuito de atrair os nativos a igreja, os padres jesuítas não viam problemas em utilizar o ensino da arte como meio de informação.

Assim que chegaram, os jesuítas construíram aldeias que chamavam Missões ou Reduções, nesses locais, os índios recebiam não somente instrução religiosa, mas também para evitar que os colonizadores brancos se apoderassem dos índios para escravizá-los. Graças a música que os padres usavam para catequizar os índios, eles começaram a formar uma relação mais estreita. (ANDRADE, 1980)

Segundo Andrade (1980), apesar dos padres jesuítas ensinarem cantos e apresentar instrumentos para os índios, não havia conteúdo educativo. Eles a usavam somente para difundir a fé para a população indígena, onde os índios só aprendiam a tocar instrumentos e cantar músicas de cunho religioso, somente para uso dentro da igreja, não tendo assim outro objetivo educacional a não ser o religioso.

Foi a partir do século XVII, que a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundu ou londu, uma dança e canto de origem africana trazida ao Brasil, provavelmente, pelos escravos, assim descrita por Mário de Andrade (1980). Por conta do período colonial, chegam ao Brasil os tangos, polcas, valsas e outras músicas estrangeiras.

Boa parte do desenvolvimento da música brasileira, deve-se aos africanos trazidos como escravos. Foi, seguramente, graças ao povo africano que a música no Brasil se tornou tão rica como

é conhecida hoje. Com o fim da escravidão em 1888, no fim século XIX e início do XX, imigrantes europeus começam a chegar no Brasil para trabalhar nas lavouras de algodão e café. Eles trazem vários ritmos, como por exemplo o maxixe. Por conta das mudanças trazidas pelos imigrantes, novos ritmos surgem como o choro. Porém foi só no carnaval carioca da década de 1930 que a música popular brasileira ganha força. Nasce assim o samba, e a música popular chega à variedade de hoje. (ANDRADE, 1980)

Graças a diversidade que os imigrantes trouxeram para o Brasil, em todas as classes sociais brasileiras, a música é muito forte. Por este motivo é preciso, antes de levar a música para a escola, estudá-la e entendê-la. Para Mario de Andrade (1980) a música brasileira não possui um estudo científico concluído, tendo somente sínteses fáceis que demonstram uma necessidade pedagógica para evidenciar como vem evoluindo a história da música brasileira.

Segundo Loureiro (2003), somente em 1854, no Brasil, foi regulamentado o ensino musical, por meio de decreto real, porém como os professores não tinham nenhum tipo de formação, a música passa a ser usada somente para o controle dos alunos. Somente a partir da metade do século XX é que a música passa a integrar as outras disciplinas escolares, e não somente a disciplina de artes.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento do trabalho, abordaremos também dentre os teóricos que tratam do tema acima citado, utilizaremos como teórico principal BRITO, (2003); que nos traz a abordagem da música na educação infantil.

A música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança. Cada momento musical deve incentivar ações, comportamento motores e gestuais. (CHIOCHETA,2016)

A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções. E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem

musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

Para a autora a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Para Bréscia (apud Barreto; Chiarelli, 2011, p.3),

A música, ou a utilização da música é um processo que reconhecimento do mundo por meio dela se desenvolve e estimula a afetividade, memória, criatividade, autodisciplina, concentração, imaginação, socialização e atenção, onde também é construído uma movimentação e uma consciência corporal.

A música é importante na infância porque desperta o lado do aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial. E é no processo de aprendizagem observa-se à ausência da música como um incentivo do desenvolvimento motor do aluno. (TELLES,2015)

Para Ávila e Silva (2003), as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão que cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas de cantigas de roda. Elas exercitarão textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.

Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos. Neste sentido, Ávila e Silva lembram que:

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

A música dentro do processo educacional, faz com que o processo educacional infantil, trabalha a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de hábitos e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Para ÁVILA; SILVA, (2003). A música tem que propor a interação entre a criança e o professor e vice-versa. Nesse sentido:

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar à formação do círculo, situação em que o grupo pode se comunicar frente a frente. Dando-se as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e unidade de grupo (ÁVILA; SILVA, 2003, p.78).

Dessa forma, ao desenvolver certas atividades que envolvem brincadeiras com ritmo musical, estamos proporcionando as crianças o desenvolvimento de sua agilidade, a sociabilidade e a sensibilidade auditiva o que proporcionará um melhor desenvolvimento na aprendizagem de cada criança.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem. Levando em conta o que foi observado sobre o ensino híbrido, percebe-se que o processo de ensino é importante porque proporciona mais interação entre professores e alunos. Portanto, como a tecnologia está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o papel do professor é fundamental, sendo ele o protagonista do processo.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de

novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que realmente a música é um recurso pedagógico importante a ser usado desde as séries iniciais. Então a utilização da música como um recurso pedagógico, motiva a aprendizagem do desenvolvimento motor é um ótimo exemplo de recurso que desmistifica, muitas vezes, estática e monótona do cotidiano escolar e que pode facilitar e enriquecer o processo de desenvolvimento motor.

E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções.

A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

São inúmeras as possibilidades de utilização musical para o desenvolvimento infantil, e diversos os benefícios. Com base em uma grande gama de materiais, não necessariamente caros. A criatividade é a principal ferramenta para o trabalho com música sendo desenvolvida no processo junto com o cognitivo o motor e sensibilidade do aluno, e sem esquecer que o ensino musical tem como auxílio a diversão e o dinamismo do trabalho, não tornando este processo maçante e tedioso para o aluno e o professor.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem.

Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, é uma ferramenta de ouro; portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula, a música é fundamental nas aulas para o desenvolvimento motor infantil.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. **A música na educação infantil**. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). *Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância*. Campinas: Papyrus, 2003.

AITÉ, Lourdes. **Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia**. Porvir. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/>. Acesso 15 maio 2024.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BRESCÍA 2003, 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, L. K. M.; BARRETO, S. DE 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**. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

CHIOCHETA.L.F.REIS.M.A. **Música na Educação Infantil**. (Monografia de especialização em atividade física e saúde).SC,2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCC-Lucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf>. Acesso 15 maio 2024.

GODOI, Luís Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso 15 maio 2024.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREL, Heloísa. **Em quarentena 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual**. Instituto Península, 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso 15 maio 2024.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-musica-na-educacao-infantil/>. Acesso 15 maio 2024.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Webartigos, 2009.

ONGARO.C.F. SILVA. C.S. RICCI. S.M. **A importância da música na aprendizagem.** Artigo de pedagogia UNIMEO/CTESOP.2006. Disponível em: <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>. Acesso 15 maio 2024.

TELLES, Ana Carolina Leal Miranda. **A Importância da Música na Educação Infantil: Sentidos e Significados.** 2015. 49 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO, A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ERA GLOBALIZADA

VISUAL ARTS IN EDUCATION, THE IMPORTANCE OF MUSIC IN A GLOBALIZED AGE



REGINA DE CÁSSIA ANASTÁCIO DE MOURA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade IESA, em 2012. Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade FACON, em 2016. Professora de: Educação Infantil no CEU São Mateus. E-mail: re.d.moura@hotmail.com.

RESUMO

Esse artigo procura abordar indormações a respeito das Artes e a Globalização. Na arte da era globalizada já não existem regras. As artes plásticas já não têm um cânone de formas e modos de expressão como os que vigoraram na pintura ou na escultura nos séculos passados, mesmo até à modernidade. Os meios pelos quais um artista se expressa hoje são exclusivamente uma questão de seu livre arbítrio. Todas as possibilidades existem e são utilizadas: a arte conceitual, que trabalha com instalações e encenações, que evoca como “obra de arte” a própria ação e as reações do público, que declara qualquer expressão como obra de arte, são possibilidades artísticas. que estão no mesmo nível das formas tradicionais. O que tenta-se descrever caracteriza-se basicamente pela divisão entre receptores de alta cultura e consumidores de cultura de massa.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Consumidores; Cultura.

ABSTRACT

This article seeks to address concerns about the arts and globalization. In the art of the globalized era, there are no longer any rules. The visual arts no longer have a canon of forms and modes of

expression like those that prevailed in painting or sculpture in past centuries, even up to modern times. The means by which an artist expresses himself today are exclusively a matter of his free will. All possibilities exist and are used: conceptual art, which works with installations and staging, which evokes as a “work of art” the action itself and the reactions of the public, which declares any expression to be a work of art, are artistic possibilities that are on the same level as traditional forms. What we are trying to describe is basically characterized by the division between recipients of high culture and consumers of mass culture.

KEYWORDS: Arts; Consumers; Culture.

INTRODUÇÃO

De todas as formas de expressão artística na era electrónica, que é também a era da globalização, a música foi a que mais mudou. Para a música, ele se aplica no campo da alta cultura e nas artes plásticas. As regras obrigatórias de tonalidade ou atonalidade, válidas até meados do século XX, foram abandonadas em favor de formas experimentais discricionárias, como sons eletrônicos e ruídos criados em ordem arbitrária.

Esta música de vanguarda tem um público reduzido, enquanto a maioria dos frequentadores de óperas e salas de concerto insiste em apresentar repertórios clássicos desde o barroco até o início do século XX. Mas ambos os seguidores da música de vanguarda e da música clássica constituem apenas uma pequena minoria em comparação com aqueles que consomem música como entretenimento quotidiano, como som de fundo, como mercadoria. As possibilidades de reprodução eletrônica ilimitada e extensas redes de rádio tornam a música popular onipresente. A música tornou-se um bem de consumo transmitido pela mídia e destinado à grande maioria. E é assimilado até inconscientemente, como um estimulante semelhante às drogas ou aos alimentos; em qualquer caso, permanentemente.

A redução das estruturas musicais a ritmos e volumes corresponde ao caráter de mercadoria que a música de consumo assumiu na era da globalização. Também as formas indígenas e africanas de música popular estão cada vez mais subordinadas à comercialização e, com isso, são niveladas, padronizadas e globalizadas. Não é por acaso que há muito tempo se fala em indústria musical.

Deve-se notar que em toda a esfera da arte no século XX ocorreram mudanças que incentivaram e aceleraram o processo de padronização da vida cultural em todo o mundo. Estas mudanças são consequências e efeitos do desenvolvimento técnico dos meios de comunicação, por um lado, e do abandono de formas e estruturas. As obras de arte podem ser definidas tanto pelos seus criadores como pelos seus consumidores de acordo com as suas necessidades e de forma arbitrária.

O valor e a valorização da educação geral e universal transformaram-se dramaticamente no século XX. Se para a classe proletária, desde finais do século XIX, para além dos conhecimentos e competências profissionais, era um objectivo desejado procurar a promoção a cargos superiores, por meio da aquisição de educação, ou pelo menos elevar a própria autoestima, no ao longo do século

XX, o nível de educação geral, incluindo o dos acadêmicos, diminuiu. As associações educativas do movimento operário são uma reminiscência distante de uma época em que as universidades de todo o mundo também se transformam em estabelecimentos de formação de especialistas. Aparentemente, a divisão do trabalho na era da globalização requer apenas especialistas e assistentes.

O mundo globalizado baseia-se no sistema capitalista e nos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade individual, característicos do Ocidente. No final do século XX, em vez de ideologias como doutrinas, surgiram ideias orientadoras que têm como conteúdo a sociedade civil democraticamente organizada. A sociedade civil tem a responsabilidade de ser um coletivo de cidadãos pensantes e prontos para agir.

A IMPORTÂNCIA DA INSTRUÇÃO MUSICAL PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A instrução musical oferece diversas oportunidades para "criar música", experimentá-la e internalizá-la. Seu processo de ensino e aprendizagem não se limita a aspectos teóricos, mecânicos ou repetitivos. Pelo contrário, as múltiplas áreas da educação musical possibilitam uma participação ativa, de acordo com a experiência de cada indivíduo, estimulando a liberdade de expressão e as múltiplas sonoridades do corpo.

Em outras palavras, "conhecer música" abrange uma abordagem abrangente, na qual os estudantes têm acesso a diversos gêneros musicais, podem vivenciar sons e ruídos, além de explorar grafias não convencionais, ritmo, expressão melódica, harmonia, instrumentação, vocalização e expressão corporal. Essa conexão entre objetos e crianças é estabelecida na infância.

Uma escola pode ser considerada um espaço de encontro para uma infinidade de experiências humanas individuais e coletivas. No entanto, há décadas, o sistema educacional formal valoriza determinadas disciplinas em detrimento de outras, gerando um distanciamento entre elas e o contexto social em que ocorre a aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja significativa, cada instituição de ensino deve ser capaz de adaptar a política educacional em nível macro às peculiaridades de seu contexto sociocultural. Esse é um trabalho complexo e contínuo, pois a sociedade está em constante mudança. Nessa proposta específica, considera-se o papel que a Educação Musical pode desempenhar dentro do sistema educacional formal, sendo essencial que seja concebida com uma visão integradora e unificadora.

Uma Educação Musical Integral é aquela que facilita a aprendizagem significativa. Dessa forma, as diferentes experiências vividas têm valor suficiente para contribuir com um desenvolvimento mais completo e vital.

No campo da filosofia, há uma abordagem ponderada sobre as emoções e o pensamento, sugerindo que a experiência subjetiva e emocional desempenha um papel importante nos processos de aprendizagem. Isso nos leva a inferir que compreender a mente dos alunos nos permite facilitar e desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Auxiliar os alunos a reconhecerem suas experiências emocionais é promover a descoberta

e compreensão de si mesmos, um processo significativo que tende a ser valorizado pelos alunos e, ao mesmo tempo, potencializa outros processos de aprendizagem.

É importante ressaltar que, em elementos como o currículo, que tradicionalmente se concentra na satisfação e avaliação de conteúdos, a qualidade humana do corpo docente desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem. Os professores devem ser capazes de refletir sobre si mesmos para compreender a relação entre eles e seus alunos, e compreender como os processos de aprendizagem ocorrem no contexto de seu próprio ensino e experiência emocional.

A musicoterapia, que é um processo de intervenção sistemática que utiliza experiências musicais na relação entre a pessoa e o terapeuta para promover mudanças, envolve os alunos em processos terapêuticos individuais ou em grupo.

A música facilita a identificação de pensamentos e emoções sobre quem somos, ou conforme Freire (1998) sugere, pode ser uma fonte de prazer para os alunos ao estudar ou se engajar. Estudar nem sempre é uma tarefa fácil e pode despertar emoções de derrota, confusão e apatia. Portanto, é necessário desenvolver uma atitude pessoal em relação ao próprio processo de aprendizagem, que permita a geração de significados. O envolvimento com a música abre possibilidades de compreensão e mudança de atitude em relação à aprendizagem.

O atual sistema educacional raramente busca respostas para as experiências emocionais que dificultam a aprendizagem. Pelo contrário, tende a sobrecarregar e excluir os alunos que lidam com essas experiências. Integrar a dimensão emocional ao processo de aprendizagem facilita o desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos em relação às suas motivações, possibilidades e limitações diante das demandas acadêmicas, assim como os procedimentos necessários para atender a essas demandas. Isso implica uma reflexão que busca transformar os estados de consciência destrutivos que afetam seu progresso.

A introdução à música desperta na criança a habilidade de interagir e socializar de maneira interessante e ativa, transformando a música em um elemento que, desde cedo, auxilia no aprendizado de forma divertida e prazerosa no ambiente escolar.

No início, supõe-se que existia o silêncio. O silêncio reinava porque não havia movimento, e, conseqüentemente, nenhuma vibração podia perturbar o ar - um fenômeno essencial na produção do som. A criação do mundo, independentemente de como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (KARÓLY, 1990, p.5).

Assim, o mundo que nos cerca está repleto de música, e é fundamental para o constante desenvolvimento dos bebês que a presença da música faça parte de seu dia a dia.

De acordo com Snyders (1999, p. 14):

A música está presente em diversas situações na vida humana. Há música para acalmar, música para dançar, para lamentar os mortos e para instigar o povo a lutar, remetendo à sua função ritualística. Em certas culturas, ela está presente no cotidiano, sendo tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nessas situações, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo, aprendendo suas tradições musicais.

Dessa forma, percebe-se que a música faz parte de nosso cotidiano e, quando estimulada desde a infância, desenvolve aspectos cognitivos essenciais no contexto social.

"A música é uma linguagem criada pelo ser humano para expressar suas ideias e sentimentos, por isso está tão próxima de todos nós." (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130).

Portanto, tudo o que fazemos gera música devido aos sons que ouvimos e produzimos em nosso cotidiano.

A ARTE E E SEUS SIGNIFICADOS

A expressão artística, quando analisada sob uma perspectiva educacional, é uma atividade que promove o desenvolvimento subjetivo do conhecimento e das capacidades humanas. Essa interiorização ocorre quando o indivíduo assume ou reconhece algo como seu, permitindo-lhe fazer escolhas relacionadas a seus estados físicos, mentais e espirituais.

A escola moderna concentra-se principalmente no desenvolvimento do pensamento e da razão, deixando de lado a subjetividade dos alunos, negando ou restringindo seu campo de desenvolvimento. No entanto, a necessidade de compreensão e aprendizado subjetivo está intrinsecamente ligada às relações interpessoais, ao ambiente e às informações ao redor, impulsionando a definição das identidades dos indivíduos.

Caso essa necessidade não seja atendida e desenvolvida, ela se manifestará em conflitos de personalidade que se intensificam e se tornam particularmente evidentes durante a adolescência. As disciplinas artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento, com ênfase na formação integral do indivíduo, articulando os aspectos cognitivos e subjetivos para alcançar uma aprendizagem significativa. A arte é uma forma de conhecimento que estimula e desenvolve essas habilidades, atendendo às necessidades psicológicas, afetivas e intuitivas.

Ana Mae Barbosa (1999, p.14) afirma que:

A leitura de imagens na escola prepara os alunos para compreender a gramática visual de qualquer imagem, seja artística ou não, seja na aula de artes ou no cotidiano, capacitando-os a compreender e avaliar todos os tipos de imagens, conscientizando-os sobre o que estão aprendendo com essas imagens.

Podemos observar como a forma de conhecer e compreender o conhecimento tem evoluído e se transformado, a ponto de permitir a consideração de uma realidade fictícia como objeto de conhecimento, um conhecimento ficcional que se adapta às necessidades e contextos de um sujeito em constante mudança e movimento.

Essa concepção filosófica e epistemológica serve como base para contextualizar o desafio educacional da educação artística na pós-modernidade, encarando essas novas demandas como uma mudança na forma de conhecer por meio da arte. Nesse sentido, destaca-se a importância que os jovens atribuem ao mundo das imagens e à estética em geral, tanto no cotidiano quanto na construção e moldagem de suas identidades, muitas vezes de maneira inconsciente e não orientada. Da mesma forma,

A cultura visual é um objeto de estudo que engloba artefatos materiais (construções, imagens fixas e em movimento, representações nos meios de comunicação, performances) criados pelo trabalho, ação e imaginação humanos, com propósitos estéticos, simbólicos,

rituais, político-ideológicos ou práticos, relacionados ao sentido da visão ou a um significado ampliado. (HERNÁNDEZ, 2000, p.140).

Dada a importância da cultura visual como uma das principais preocupações da educação artística, é necessário um conhecimento abrangente do mundo pessoal e coletivo, permeado por imagens que ultrapassam os limites entre a realidade e a ficção.

Essa fonte inesgotável de materiais visuais e conceituais presentes na cultura visual tem sido explorada por artistas contemporâneos para compreender o mundo e o futuro da arte. Por outro lado, nas escolas em geral, ainda se ensina um culto à Arte, uma devoção à beleza, certos cânones, formas de trabalho e materiais tradicionais.

A habilidade de flexibilidade é outra característica inerente aos seres humanos e depende da capacidade individual de resolver os desafios que surgem ao longo de sua vida e utilizar as habilidades adquiridas para lidar com eles de maneira eficaz. Essa qualidade tem sido fundamental para a sobrevivência da espécie desde o seu surgimento, adaptando-se às diferentes culturas ao longo da história. Hoje em dia, torna-se mais fácil para as pessoas se manterem na sociedade e no local de trabalho, entre outras áreas.

Xavier (1996, p. 9) argumenta que:

Para efetivar uma mudança significativa na prática educacional rumo a uma educação de qualidade para toda a população brasileira, é necessário formular e implementar políticas, diretrizes, programas e projetos que enfrentem os desafios de naturezas e dimensões diversas enfrentados pelos educadores em uma sociedade heterogênea e desigual, que se manifestam no dia a dia de cada sala de aula. Nesse sentido, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tem se empenhado em estabelecer parâmetros curriculares nacionais que possam orientar a mudança da prática educativa, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, garantindo um desempenho satisfatório para os professores e um rendimento positivo para os alunos, com o objetivo de eliminar a reprovação no sistema educacional e restabelecer o fluxo escolar. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desde 1993, tem desenvolvido um trabalho contínuo de debates, coleta, sistematização e divulgação de informações relacionadas a um componente curricular específico: a Matemática, criando um espaço de interação e comunicação entre pesquisadores, administradores da educação e professores. Os desafios a serem enfrentados são imensos, e a produção técnico-científica nessa área ainda é relativamente limitada.

Segundo Guilford (1978), aprender a resolver problemas por meio de expressões visuais fornece ferramentas extremamente valiosas que podem ser aplicadas em qualquer outra linguagem, como a matemática.

A atividade de resolução de problemas aciona mecanismos mentais específicos e opera sempre com o mesmo tipo de pensamento, o que proporciona recursos para enfrentar desafios em qualquer campo em que eles surjam.

Essa atividade, portanto, desenvolve habilidades que, juntamente com os conhecimentos adquiridos, facilitam a aquisição de competências e habilidades sociais e adaptativas pelos alunos.

Essas são vantagens significativas que incentivam os professores a fornecerem às crianças tarefas que lhes permitam adquirir esse tipo de habilidade desde tenra idade.

Com base no que Guilford (1978) afirmou, se adaptarmos cuidadosamente as técnicas, elas podem ser ajustadas de acordo com as características de cada faixa etária, e o treinamento das

crianças na resolução de problemas pode começar desde cedo.

No entanto, para isso, é essencial utilizar materiais atraentes e de fácil manuseio, requisitos que as artes visuais atendem, pois, a linguagem das artes faz parte da expressão natural das crianças desde os primeiros anos de vida.

Existe uma visão amplamente difundida que associa a habilidade de solucionar problemas de maneira inovadora com o comportamento criativo, já que a inovação requer passar por um processo no qual os desafios devem ser superados até que a solução desejada seja encontrada.

A estreita ligação entre criatividade e geração de múltiplas soluções, conforme descrito por Guilford (1978), faz com que indivíduos criativos sejam especialmente hábeis em resolver problemas com diversas soluções. Sieber (1978) também afirma que pessoas criativas podem encontrar várias soluções para problemas e, ao estarem dispostas a aceitar a incerteza (pois toleram certo nível de incerteza), são capazes de buscar e avaliar informações, o que lhes proporciona mais opções para tomar decisões corretas.

Já foi mencionado que o uso de várias formas de expressão criativa aprimora a sensibilidade perceptual e ativa habilidades cognitivas e sociais, entre outros benefícios. As atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades nesse campo e tornam os indivíduos mais competentes. Além disso, as disciplinas artísticas são atrativas e gratificantes, tornando-se uma ferramenta extraordinária para adquirir múltiplas habilidades desde a infância.

Efland (2003) argumenta que obras criativas testam opções para o futuro, facilitam a mudança cultural e até mesmo a sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e renová-lo, preparando as novas gerações para manter e impulsionar o progresso atual.

Conservar e transformar são extremos da educação, e, como seu objetivo é efetivamente inserir os indivíduos em seu meio social e capacitá-los a enfrentar com sucesso o mundo que os aguarda, é necessário utilizar a melhor técnica para isso. Portanto, "preparar-se com fórmulas e receitas familiares será menos eficaz do que desenvolver a flexibilidade em novas situações".

Aproximar as crianças da arte também é essencial para que possam compreender a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas, bem como aprender a valorizar o patrimônio cultural. Isso ocorre porque a arte funciona como um meio de conexão, um transmissor/receptor de informações que nos aproxima da sociedade na qual é criada, por meio dos elementos de sua cultura, fornecendo-nos conhecimento e informações confiáveis sobre ela.

A herança cultural incorporada pela arte é um símbolo da identidade das diferentes culturas e identifica cada indivíduo com a sua. Gardner (1987) atribui um importante valor social à educação das pessoas para conhecer, apreciar, criar e recriar arte, afirmando que o objetivo de introduzir as crianças na arte não é formar artistas, mas sim indivíduos socialmente competentes e artisticamente competentes.

O estudo da arte infantil e sua estética tem despertado interesse de especialistas. Aldecoa (2005) explica que o interesse por essa forma de arte surgiu de um grupo de artistas plásticos

modernos que romperam com o cânone acadêmico. Eles eram pintores e escultores que faziam parte do grupo revolucionário chamado Secession, liderado por Franz Cizek. Em 1885, Cizek fundou em Hamburgo uma "Associação de Professores para Promover a Educação Artística" (Aldecoa, 2005). Esse artista acreditava que as crianças criam arte de forma livre e autêntica, como os seres humanos primitivos, e foi o primeiro a reconhecer o valor estético das obras de arte infantis.

Aldecoa (2005) afirma que a arte do século XX permitiu valorizar as criações artísticas infantis por sua semelhança com a arte de vanguarda: "Tudo o que o cubismo buscava através da lógica, as crianças encontram naturalmente através do instinto" (p. 47). Ele também destaca que o abandono da perspectiva em favor da geometria é resultado de uma especulação lógica e de um refinamento cerebral complexo e natural nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comumente, a principal aptidão que vem à mente quando se ouve a palavra "expressão criativa" é a inventividade. É um elemento de extrema importância para estimular e aprimorar, à medida que as pessoas aplicam a inventividade a praticamente todos os aspectos da existência - solução de problemas, escrita diária, empreendimentos (sejam eles comerciais ou não), entre outros.

Os artistas visuais afirmam que a dedicação resulta em excelência. Ele se aplica a músicos, escritores, atores e, praticamente, qualquer tipo de artista por aí. Para progredir, é necessário persistir em seu ofício.

Há muito tempo, defensores da educação artística apresentam um argumento fundamentalista para as artes: elas são uma dimensão tão crucial da vida que devem ser incorporadas às disciplinas acadêmicas centrais.

No entanto, a maioria das pessoas considera as artes como expressivas, criativas, emocionais e recreativas, não como acadêmicas. Pode-se concordar que as artes são uma parte importante da vida, mas isso não as torna essenciais para a busca da educação. Incluir as artes na legislação federal para a educação é, em última análise, mera retórica.

Nenhum Estado financia mandatos para a educação artística, e não há testes padronizados nessa área. As escolas ensinam o que é testado, e as artes não são objeto de avaliação. Embora a educação artística possa ter experimentado algum crescimento durante o auge da última década, os testes de alto risco e as restrições orçamentárias a colocam atualmente em perigo.

Caso as disciplinas artísticas desejem conquistar um lugar de destaque na educação, é necessário apresentar argumentos mais persuasivos. Há muito tempo, os defensores da educação artística têm afirmado que as artes estão intrinsecamente ligadas a uma ampla gama de benefícios para os alunos, para além do seu progresso nas próprias artes.

Esses benefícios incluem o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social positivo e a formação de hábitos mentais e inclinações de pensamento. Alguns têm especulado que se essas conexões pudessem ser adequadamente documentadas, seria possível construir um caso instrumental

para as artes, que teria um apelo mais amplo e o potencial de influenciar as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1999. 199 p.

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.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EISNER, EW. **Eduque a visão artística**. Barcelona, ES: Ediciones Paidós Ibérica. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: conhecimentos necessários para a prática educativa**. México: Editores do Século XXI. 1988.

HERNÁNDEZ, F. **Educação e Cultura Visual**. Octaedro: Barcelona. 2000.

KARÓLY, O. **Introdução à música**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

READ, H. **Educação pela Arte**. Barcelona, ES: Edições Paidós Ibérica, Coleção Paidós Educação. 1982.

REZENDE, Maria F. de; FERRAZ, Maria Heloísa C. de. **A Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez. 1993.

ROGERS, CR. **Liberdade e criatividade na educação: o sistema não diretivo**. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1982.

SÁNCHEZ, Manzano, E. **Inteligência criativa**. Málaga, ES: Edições Aljibe. 2010.

SMITH, Edward Lucie, **Dicionário de termos de arte**, Lisboa, Publicações D.Quixote, 1990.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Editora Cortez, 3.ed. 1999.

XAVIER, Conceição Clarete. **Mapeamento de educação matemática no Brasil, 1995: pesquisas, estudos, trabalhos técnico-científicos por subárea temática**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 1996. Disponível http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/titulos_avulsos/mapeamento.pdf. Acesso 06 jun. 2024.

A TESE DE EUCLIDES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

EUCLID'S THESIS IN THE CONTEMPORARY WORLD



REGINALDO SANTOS LIMA

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Paulista - UNIP; Professor de ensino fundamental II Matemática na EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha; Professor de Ensino Fundamental II e Médio no Centro Educacional de Diadema.

RESUMO

Ao longo dos tempos, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Euclides representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Euclides 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, Euclides, Matemática e Ensino e Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. A tese de Euclides continua sendo uma pedra angular da matemática, demonstrando uma adaptabilidade impressionante ao longo dos séculos. Seus princípios não só resistiram ao teste do tempo, mas também se expandiram e se integraram em novos campos de estudo e tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Euclides; Matemática; Educação.

ABSTRACT

Over the years, the study of human development has aroused great interest among researchers and professionals in the fields of mathematics and education. In this context, Euclid's theory represents an important contribution to better understanding the processes involved in individual growth and learning. This research aims to carry out a philosophical and educational analysis of Euclid'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, Euclid, Mathematics and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Euclid's thesis remains a cornerstone of mathematics, demonstrating impressive adaptability over the centuries. Its principles have not only stood the test of time, but have also been expanded and integrated into new fields of study and technology.

KEYWORDS: Euclid; Mathematics; Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o estudo do desenvolvimento humano vem despertando grande interesse entre pesquisadores e profissionais da área da matemática e educação. Neste contexto, a teoria de Euclides representa uma importante contribuição para compreendermos melhor os processos que envolvem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise filosófica e educacional das principais ideias de Euclides 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, Euclides, 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

Euclides organizou seu trabalho em axiomas e teoremas que formaram a base da geometria clássica. Segundo Greenberg (1993), "Os Elementos de Euclides" são uma das obras mais influentes na história da matemática, estabelecendo um sistema lógico e dedutivo que perdura até os dias de hoje. Os axiomas de Euclides, conhecidos como postulados, incluem conceitos fundamentais como a possibilidade de traçar uma linha reta entre dois pontos e a igualdade dos ângulos de um triângulo, que são usados como base para deduzir propriedades mais complexas das figuras geométricas. Greenberg (1993) destaca que a estrutura lógica e a metodologia dedutiva de Euclides formaram a base não apenas para a geometria, mas também para o desenvolvimento de outras áreas da matemática e da ciência.

Sendo assim, "Os Elementos" de Euclides é composto por treze livros, cada um abordando diferentes aspectos da geometria e da matemática. Os primeiros seis livros tratam da geometria plana, apresentando definições, postulados e teoremas que descrevem as propriedades das figuras bidimensionais. O livro I começa com definições fundamentais, como ponto, linha e plano, e avança para teoremas básicos, incluindo o famoso Teorema de Pitágoras. Greenberg (1993) destaca que a organização lógica e a clareza das demonstrações euclidianas serviram como modelo para a matemática dedutiva. Cada teorema é provado rigorosamente a partir de axiomas básicos, um processo que forma a espinha dorsal da abordagem matemática moderna.

No livro II, Euclides explora as propriedades das áreas, introduzindo teoremas que relacionam a álgebra com a geometria. Esta seção inclui o Teorema da Geometria das Áreas, que se assemelha às identidades algébricas modernas e mostra a versatilidade dos métodos geométricos. Greenberg (1993) sugere que essas conexões entre álgebra e geometria foram cruciais para o desenvolvimento subsequente da matemática.

Já os livros III a VI expandem o estudo da geometria plana, abordando propriedades de círculos, proporções e semelhança de figuras. O livro V é particularmente notável por sua teoria das proporções, que foi adaptada por matemáticos renascentistas como uma base para o cálculo infinitesimal. Euclides utiliza uma abordagem rigorosa para definir e comparar razões, preparando o caminho para o trabalho de matemáticos como Arquimedes e, mais tarde, Newton e Leibniz.

Nos livros VII a IX focam na teoria dos números, introduzindo conceitos como números primos, múltiplos e divisores. Euclides desenvolveu algoritmos para encontrar o máximo divisor comum, conhecido hoje como o algoritmo de Euclides. Henderson (2001) aponta que a abordagem de Euclides para a teoria dos números não só influenciou a aritmética, mas também preparou o caminho para o desenvolvimento da álgebra. A prova da infinidade dos números primos é um exemplo clássico da elegância e do rigor do método euclidiano. Além disso, o livro IX inclui a famosa proposição 36, que demonstra a fórmula para a soma dos números naturais consecutivos, mostrando a profundidade do tratamento de Euclides sobre os números.

Os livros X a XIII exploram a geometria tridimensional, abordando sólidos regulares e irregulares. Euclides analisa as propriedades dos cinco sólidos platônicos e discute a relação entre diferentes figuras

tridimensionais. Preparata e Shamos (1985) observam que os métodos geométricos desenvolvidos por Euclides para a análise de sólidos são fundamentais para a geometria computacional moderna, utilizada em gráficos 3D e modelagem. O livro XIII conclui "Os Elementos" com uma discussão detalhada dos sólidos platônicos, estabelecendo suas propriedades únicas e a sua importância na geometria. Euclides mostra como construir cada um dos cinco sólidos regulares, utilizando apenas régua e compasso, um feito que ilustra a profundidade e a precisão do seu trabalho.

Desta forma, a obra "Os Elementos" não se limitou a compilar o conhecimento existente, mas também introduziu um método rigoroso de demonstração matemática. O método axiomático de Euclides, baseado em definições, postulados e teoremas, estabeleceu um padrão de rigor que influenciou o desenvolvimento subsequente da matemática. Jones (2002) destaca que o enfoque de Euclides na prova dedutiva ajudou a formar a base para a lógica matemática e a filosofia da ciência. A clareza e a precisão das demonstrações euclidianas não só moldaram a matemática antiga, mas também continuam a influenciar a matemática moderna e suas aplicações.

A geometria euclidiana continua sendo um componente central no currículo de matemática em diversos níveis de ensino. Como afirma Jones (2002), "o estudo da geometria euclidiana desenvolve o pensamento lógico e a habilidade de raciocínio dedutivo nos estudantes". No ensino fundamental e médio, os alunos aprendem a formular provas geométricas, a trabalhar com figuras bidimensionais e tridimensionais, e a aplicar teoremas clássicos como o Teorema de Pitágoras. Jones argumenta que a geometria euclidiana não só promove uma compreensão sólida das propriedades espaciais e das relações entre figuras geométricas, mas também fortalece habilidades críticas de pensamento analítico e solução de problemas. Além disso, ele observa que o ensino da geometria euclidiana ajuda os alunos a desenvolverem uma apreciação pela beleza e pela elegância da matemática, contribuindo para uma formação matemática mais ampla e integrada.

Os princípios euclidianos são aplicados extensivamente na arquitetura e na engenharia. De acordo com Henderson (2001), "os métodos geométricos de Euclides são fundamentais para o design e a construção de estruturas estáveis e esteticamente agradáveis". Na arquitetura, a simetria e a proporção, derivadas de conceitos euclidianos, são cruciais para o design estético e funcional de edifícios. Henderson detalha como os princípios de Euclides são utilizados para calcular dimensões, proporções e escalas, garantindo que os edifícios não sejam apenas visualmente atraentes, mas também estruturalmente sólidos. Na engenharia civil e estrutural, os princípios de geometria são usados para calcular forças, cargas e tensões em estruturas como pontes e edifícios, garantindo sua estabilidade e segurança. O uso de coordenadas cartesianas, derivado da geometria euclidiana, é essencial para a criação de modelos precisos e para a realização de cálculos complexos em projetos de engenharia.

Já na ciência da computação, a geometria euclidiana tem papel crucial em áreas como gráficos computacionais, algoritmos de visualização e modelagem tridimensional. Sendo assim, os princípios da geometria euclidiana são aplicados em diversos campos da computação gráfica, desde a modelagem 3D até a visualização de dados. Um dos algoritmos fundamentais que utiliza a geometria euclidiana é o algoritmo de Bresenham, que é utilizado para o desenho de linhas em sistemas de rasterização. Este algoritmo, introduzido por Jack Bresenham em 1965, calcula quais pixels devem ser iluminados para aproximar a forma de uma linha reta entre dois pontos em uma

grade de pixels (BRESENHAM, 1965). Conforme apontado por Preparata e Shamos (1985), "a geometria computacional, que deriva seus conceitos dos princípios euclidianos, é essencial para o desenvolvimento de tecnologias de visualização e simulação".

Outro exemplo de aplicação dos princípios euclidianos é o uso de transformações geométricas como translação, rotação e escala. Essas operações são essenciais para a manipulação de objetos em ambientes gráficos tridimensionais, permitindo que objetos sejam movidos, girados ou redimensionados de maneira precisa. Essas transformações são descritas matematicamente através de matrizes, que são manipuladas por meio de álgebra linear (FOLEY et al., 1996). Nos gráficos computacionais, a geometria euclidiana é usada para criar e manipular imagens bidimensionais e tridimensionais, permitindo a criação de visualizações realistas em jogos, simulações e animações. Preparata e Shamos explicam que os algoritmos de triangulação, que são baseados nos princípios de Euclides, são usados para dividir superfícies complexas em triângulos mais simples, facilitando cálculos de renderização e modelagem.

A geometria euclidiana também é a base para técnicas de renderização, que são usadas para criar imagens a partir de modelos 3D. A rasterização, por exemplo, converte modelos 3D em imagens 2D através de projeções perspectiva ou ortográfica, ambas baseadas em princípios euclidianos. Projeções perspectiva imitam a maneira como o olho humano percebe o mundo, onde objetos mais distantes parecem menores, enquanto projeções ortográficas mantêm as dimensões dos objetos independentes de sua profundidade (ADELSON; BERGEN, 1991).

Na visualização de dados, os gráficos computacionais euclidianos são frequentemente utilizados para representar relações entre variáveis em um espaço bidimensional ou tridimensional. Gráficos de dispersão, histogramas e gráficos de linha são exemplos de visualizações que utilizam a geometria euclidiana para organizar e interpretar dados (MURRAY, 2013).

Além das aplicações práticas, a geometria euclidiana nos gráficos computacionais é fundamental para a educação em ciência da computação e matemática. Ela permite que estudantes compreendam conceitos abstratos de maneira visual e interativa, facilitando a aprendizagem de tópicos complexos como álgebra linear, cálculo e teoria dos gráficos (HUGHES; VAN DAM; MCGUIRE, 2013).

Além disso, a geometria euclidiana é fundamental na robótica para a navegação e manipulação espacial, permitindo que robôs percebam e interajam com o ambiente de forma precisa. Há de mencionar que a robótica é um campo interdisciplinar que combina princípios de engenharia, ciência da computação e inteligência artificial para desenvolver máquinas capazes de realizar tarefas de maneira automatizada. O objetivo principal da robótica é criar sistemas que possam ajudar, substituir ou ampliar as capacidades humanas em uma variedade de contextos, desde a manufatura industrial até a exploração espacial e a assistência médica.

Na robótica, os princípios da cinemática e da dinâmica são fundamentais. A cinemática estuda o movimento dos robôs sem considerar as forças que os causam, enquanto a dinâmica leva em conta essas forças. Esses estudos são essenciais para a modelagem, controle e navegação dos robôs. Para isso, utiliza-se amplamente a geometria e as transformações euclidianas, que envolvem translações e rotações descritas matematicamente por matrizes de rotação e vetores de translação

(SPONG; HUTCHINSON; VIDYASAGAR, 2006).

A navegação autônoma é um dos principais desafios da robótica. Para navegar de forma eficiente e segura, os robôs precisam ser capazes de planejar caminhos e evitar obstáculos em seu ambiente. Algoritmos de planejamento de caminho, como o algoritmo de Dijkstra e o A*, são frequentemente utilizados para encontrar rotas ótimas em um espaço tridimensional. Esses algoritmos baseiam-se na teoria dos grafos e consideram as distâncias euclidianas para determinar o caminho mais curto entre dois pontos (LATOMBE, 1991).

A visão computacional é outra área crítica da robótica que permite aos robôs interpretar e entender o mundo visualmente. Através de câmeras e sensores, os robôs podem captar imagens e dados do ambiente, que são processados para extrair informações relevantes. A geometria euclidiana é aplicada na calibração de câmeras, reconstrução de cenas tridimensionais a partir de imagens bidimensionais e reconhecimento de objetos. Técnicas como a triangulação e a estereoscopia, que se baseiam em princípios euclidianos, permitem que os robôs criem mapas 3D precisos e interajam de maneira mais eficaz com o ambiente (HARTLEY; ZISSERMAN, 2004).

Na robótica industrial, a precisão e a repetibilidade são essenciais para a realização de tarefas complexas como soldagem, montagem e pintura. Manipuladores robóticos, que são robôs utilizados em ambientes industriais, empregam modelos geométricos para executar essas tarefas com alta precisão. A programação desses robôs envolve a definição de trajetórias e posições finais usando coordenadas euclidianas, garantindo que as tarefas sejam executadas de forma eficiente e precisa (SICILIANO; KHATIB, 2016).

Desde a sua introdução na década de 1960, os robôs industriais transformaram significativamente a forma como produtos são fabricados, oferecendo vantagens como maior precisão, velocidade, consistência e segurança no ambiente de trabalho.

Um robô industrial típico é um manipulador multifuncional reprogramável, capaz de mover materiais, peças, ferramentas ou dispositivos especiais através de movimentos programados para a realização de uma variedade de tarefas. Esses robôs são projetados para operar em espaços tridimensionais, realizando operações complexas que incluem soldagem, pintura, montagem, embalagem, inspeção e teste de produtos (SICILIANO; KHATIB, 2016).

Os manipuladores robóticos são geralmente compostos por uma série de juntas e atuadores que permitem movimento rotacional e linear. Esses movimentos são controlados por algoritmos de cinemática direta e inversa, que utilizam princípios da geometria euclidiana para calcular a posição e orientação do robô no espaço. A cinemática direta determina a posição do end effector (a ferramenta na extremidade do braço robótico) a partir dos ângulos das juntas, enquanto a cinemática inversa determina os ângulos das juntas necessários para alcançar uma posição desejada (SPONG; HUTCHINSON; VIDYASAGAR, 2006). Os robôs industriais utilizam sensores avançados e sistemas de controle fechados que ajustam constantemente os movimentos do robô com base em feedback em tempo real (CRAIG, 2005).

Além das tarefas tradicionais, os robôs industriais modernos estão se tornando cada vez mais sofisticados com a incorporação de inteligência artificial e aprendizado de máquina. Esses avanços

permitem que os robôs se adaptem a mudanças no ambiente de trabalho, identifiquem e corrijam erros automaticamente e aprendam novas tarefas sem a necessidade de reprogramação extensiva. A integração de visão computacional, por exemplo, permite que os robôs identifiquem e manipulem objetos com base em imagens capturadas por câmeras, aumentando ainda mais sua flexibilidade e eficiência (HUTCHINSON; HAGER; CORK, 1996).

A robótica colaborativa, ou cobótica, é uma tendência emergente na robótica industrial. Diferente dos robôs tradicionais, que geralmente operam em áreas isoladas por questões de segurança, os robôs colaborativos são projetados para trabalhar lado a lado com humanos em um ambiente de produção. Esses robôs possuem sistemas avançados de sensoriamento e segurança que permitem detectar a presença de humanos e evitar colisões, promovendo uma colaboração segura e eficiente (VILLANI et al., 2018).

Os benefícios da robótica industrial são amplos. A automação de processos repetitivos e perigosos reduz o risco de lesões para os trabalhadores humanos e aumenta a eficiência da produção. Além disso, a utilização de robôs pode melhorar a qualidade dos produtos ao minimizar erros humanos e variabilidade no processo de fabricação. A flexibilidade dos robôs industriais também permite que as empresas adaptem rapidamente suas linhas de produção para responder a mudanças na demanda do mercado (SICILIANO; KHATIB, 2016).

Além dessas aplicações, a robótica está se expandindo rapidamente para áreas como a assistência médica, onde robôs cirúrgicos auxiliam em procedimentos delicados e minimamente invasivos. Robôs assistivos também estão sendo desenvolvidos para ajudar pessoas com mobilidade reduzida, proporcionando-lhes maior independência e qualidade de vida. Na exploração espacial, robôs são utilizados para missões em ambientes hostis e inacessíveis para os seres humanos, como a superfície de Marte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese de Euclides continua sendo uma pedra angular da matemática, demonstrando uma adaptabilidade impressionante ao longo dos séculos. Seus princípios não só resistiram ao teste do tempo, mas também se expandiram e se integraram em novos campos de estudo e tecnologia. A geometria euclidiana prova ser uma ferramenta indispensável tanto na educação quanto nas aplicações práticas do mundo moderno, confirmando a genialidade e a durabilidade das ideias de Euclides.

REFERÊNCIAS

ADELSON, E. H.; BERGEN, J. R. **Computational Models of Visual Processing**. Annual Review of Neuroscience, v. 14, p. 379-408, 1991.

BRESENHAM, J. E. **Algorithm for Computer Control of a Digital Plotter**. IBM Systems Journal, v. 4, n. 1, p. 25-30, 1965.

FOLEY, J. D. et al. **Computer Graphics: Principles and Practice**. 2. ed. Boston: Addison-Wesley, 1996.

GREENBERG, M. J. **Euclidean and Non-Euclidean Geometries: Development and History**. New York: W. H. Freeman and Company, 1993.

HARTLEY, R.; ZISSERMAN, A. **Multiple View Geometry in Computer Vision**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HENDERSON, D. W. **Experiencing Geometry on Plane and Sphere**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2001.

HUGHES, J. F.; VAN DAM, A.; MCGUIRE, M. **Computer Graphics: Principles and Practice**. 3. ed. Boston: Addison-Wesley, 2013.

JONES, K. **Issues in the Teaching and Learning of Geometry**. In: HAGGARTY, Linda (Ed.). *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: Perspectives on Practice*. London: Routledge, 2002. p. 121-139.

LATOMBE, J. **Robot Motion Planning**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991.

MURRAY, S. **Interactive Data Visualization for the Web**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

THE IMPORTANCE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT FOR THE INTEGRAL FORMATION OF STUDENTS TEACHING



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 explora a relevância da gestão democrática no contexto educacional para promover a formação integral dos educandos. A gestão democrática é apresentada como um modelo que vai além da distribuição igualitária de poder, destacando-se como um processo participativo, transparente e inclusivo, onde todos os membros da comunidade escolar têm voz nas decisões que os afetam. Através da participação ativa dos alunos, professores, funcionários e pais, a gestão democrática cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos educandos. Além disso, a transparência e a inclusão promovidas pela gestão democrática contribuem para a construção de relações mais justas e igualitárias, favorecendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com valores democráticos. Portanto, este artigo argumenta que a gestão democrática desempenha um papel fundamental na formação integral dos educandos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e responsável na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Diversidade; Educação Democrática; Inclusão; Participação.

ABSTRACT

This article explores the relevance of democratic management in the educational context to promote the integral formation of students. Democratic management is presented as a model that goes beyond the equal distribution of power, standing out as a participatory, transparent and inclusive process, where all members of the school community have a voice in decisions that affect them. Through the active participation of students, teachers, staff and parents, democratic management creates an environment conducive to the development of students' social, emotional and cognitive skills. In addition, the transparency and inclusion promoted by democratic management contribute to building fairer and more egalitarian relationships, favoring the formation of critical, autonomous citizens committed to democratic values. Therefore, this article argues that democratic management plays a fundamental role in the integral formation of students, preparing them not only for academic success, but also for active and responsible participation in society.

KEYWORDS: Autonomy; Diversity; Democratic Education; Inclusion; Participation.

INTRODUÇÃO

Na busca incessante por uma educação que não apenas instrua, mas que também forme cidadãos críticos, autônomos e participativos, a gestão democrática surge como um pilar fundamental. O atual conceito educacional contemporâneo reconhece que a mera transmissão de conhecimento não é suficiente para preparar os educandos para os desafios do mundo atual. É preciso promover uma formação integral que valorize não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emocional, social e ético dos indivíduos, tornando-os cidadãos autônomos e prontos para atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, a gestão democrática se apresenta como uma ferramenta capaz de promover uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para a construção coletiva do conhecimento.

Ao adotar práticas de gestão democrática, as instituições educacionais possibilitam não apenas a democratização do acesso à educação, mas também a democratização do processo educativo em si. Através de espaços de participação, como conselhos escolares, assembleias estudantis e outras instâncias de tomada de decisão compartilhada, os educandos são incentivados a exercer sua voz e a contribuir ativamente na definição dos rumos da escola. Nesse sentido, a gestão democrática fortalece o crescimento do educando trazendo para ele novas possibilidades, inclusive pensando no mundo do trabalho que o este estudante será inserido. Esse empenho não apenas fortalece o senso de pertencimento à comunidade escolar, mas também desenvolve habilidades essenciais para que o estudante conviva em sociedade, tais como o diálogo, a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças.

É de suma importância investigar e destacar a importância da gestão democrática no contexto educacional para promover a formação integral dos educandos. Serão explorados os princípios e práticas da gestão democrática, bem como seu impacto na promoção do desenvolvimento social,

emocional e cognitivo dos alunos. Além disso, busca-se analisar como a gestão democrática contribui para a construção de relações mais justas, igualitárias e participativas na comunidade escolar, preparando os educandos para uma participação ativa e responsável na sociedade.

A gestão democrática na educação não se restringe apenas aos aspectos administrativos, mas também permeia o processo de ensino e aprendizagem. Quando a escola consegue uma cultura de participação e colaboração, os educadores incentivam a autonomia dos estudantes, estimulando-os a assumir um papel ativo em sua própria formação. Dessa forma, é preciso investigar os princípios fundamentais da gestão democrática no contexto educacional, destacando sua relação com a promoção da participação ativa dos alunos, professores, funcionários e pais na tomada de decisões escolares. A gestão democrática não apenas prepara os educandos para serem cidadãos críticos e engajados, mas também os capacita a serem protagonistas de sua própria jornada educacional.

Neste contexto, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da gestão democrática para a formação integral dos educandos, destacando pontos positivos e pontos negativos na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática, aborda também o que é uma escola democrática e uma escola não democrática, qual a importância do protagonismo da comunidade na escola e por fim levanta reflexões sobre a participação da família numa gestão democrática.

Ao compreendermos o papel fundamental que a gestão democrática desempenha no processo educativo, estaremos voltados a construir escolas que tenham um princípio democrático enraizado com vistas a formar educandos realmente autônomos, conscientes, éticos e comprometidos com a transformação social.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

A gestão democrática na educação emerge como um pilar essencial para a formação integral dos educandos, nesse sentido é preciso pensar em ações que ocorram dentro das escolas e propiciem com que todos os atores envolvidos (gestão, professores, funcionários, pais, comunidade etc.) consigam dialogar e promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Pensando na trajetória da gestão democrática em nosso país, podemos perceber que ela é tardia visto que só se consolidou efetivamente em 1988 após a constituição da república, e ainda hoje não fornece a efetiva participação de todas as instâncias relacionadas à escola.

Paro (2005) destaca que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão no conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

Para Dinair Hora (2002), o termo “gestão escolar” fortaleceu-se, sobretudo na década de 1970, quando um movimento reagindo à concepção de administração escolar da época, que pressupunha um

caráter de saber neutro e objetivo, sendo, no entanto, uma aplicação dos princípios da administração empresarial à realidade da escola, sem que levassem em conta os elementos próprios. Dessa forma, a ideia de “gestão escolar” defenderia uma prática, por parte dos atores da escola: “mais” política e “menos” técnica dos seus afazeres; o que exigiria então reflexão específica sobre as suas questões particulares e impediria que o setor educacional importasse práticas mecanicamente de serviços da área empresarial.

Uma gestão verdadeiramente democrática é aquela que se fundamenta nos princípios da participação, transparência, inclusão e respeito mútuo. Nesse modelo de gestão, todos os membros da comunidade são considerados agentes ativos e têm voz nas decisões que afetam suas vidas e seu ambiente de trabalho ou estudo.

Em primeiro lugar, uma gestão democrática se caracteriza pela participação ativa de todos os envolvidos. Isso significa que alunos, professores, funcionários, pais e demais membros da comunidade têm a oportunidade de contribuir com suas ideias, opiniões e sugestões no processo decisório. Essa participação não se limita apenas à formulação de sugestões, mas também à efetiva influência nas decisões finais.

Paulo Freire afirma que:

Nenhuma reflexão em torno de educação e democracia pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça (FREIRE, 2003, p.192).

Segundo Libâneo (2002, p. 87), o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola.

Paro (2000) afirma que é preciso repensar os fundamentos e práticas da educação em busca de uma transformação social efetiva e superar visões reducionistas e tecnicistas, por fim, assumir um compromisso ético e político com a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora. Paro também destaca o papel do professor neste contexto, segundo ele a formação de professores não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdos técnicos, mas deve contemplar uma dimensão ética e política que os capacite a compreender e intervir criticamente na realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, a formação de professores deve ser um processo dinâmico e reflexivo, que dialogue com as demandas e desafios da contemporaneidade.

A tomada de decisão coletiva é um elemento fundamental dentro do contexto da gestão democrática na educação. Em contraste com modelos hierárquicos tradicionais, onde as decisões são impostas de cima para baixo, a abordagem democrática valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Paulo Freire explana que

A democracia não aparece por acaso nem tão pouco pelo gosto de algumas pessoas que a regalam ou a impõem às maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas. Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em metros de arbítrio. (FREIRE, 2014, p.253).

Um dos principais pilares da tomada de decisão coletiva é a participação ativa de diferentes

partes interessadas, incluindo estudantes, professores, pais, funcionários e membros da comunidade. Quando esses grupos têm a oportunidade de contribuir com suas perspectivas e experiências, eles se sentem empoderados e investidos no processo educacional. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento à comunidade escolar, mas também aumenta a responsabilidade e o comprometimento com o sucesso dos alunos.

Para Araújo (2000), existem quatro componentes que são essenciais no constructo de uma Gestão Democrática: a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. Estes, sinergicamente, cooperam com a ampliação do ensino democrático, ao considerar a comunidade escolar.

Quando diferentes perspectivas e ideias são consideradas na tomada de decisão, isso cria um ambiente propício para a inovação e a criatividade. A diversidade de opiniões e experiências pode levar a soluções mais criativas e eficazes para os desafios enfrentados pelas escolas. Além disso, ao permitir que os alunos participem ativamente do processo decisório, eles são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas desde cedo.

A tomada de decisão coletiva também desempenha um papel crucial na promoção da justiça social e da equidade na educação. Ao dar voz às comunidades marginalizadas e envolvê-las no processo decisório, as instituições educacionais podem trabalhar para eliminar as disparidades existentes e garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade.

Pensando numa gestão democrática que coopere com a ampliação do ensino democrático, Araújo (2000) argumenta que a gestão democrática não se limita apenas à realização de eleições para cargos administrativos, mas sim a um processo contínuo de diálogo, colaboração e inclusão. Ele ressalta a necessidade de promover uma cultura de respeito mútuo e valorização das diferentes perspectivas presentes na comunidade escolar. E ainda ressalta a importância da transparência e da prestação de contas na gestão democrática, enfatizando que as decisões devem ser tomadas de forma transparente e acessível a todos os envolvidos. Isso contribui para a construção de relações de confiança e fortalece o compromisso com os objetivos educacionais comuns.

Um outro aspecto da gestão escolar que podemos pensar é sobre o conselho de escola, que é um ponto muito importante quando falamos de gestão. As principais decisões tomadas dentro da escola devem por obrigação passar pelo conselho de escola, já que este representa a comunidade escolar e contribui para a tomada de decisões. O Conselho de Escola ajuda a promover a transparência na gestão da escola, garantindo que as decisões sejam tomadas e traz uma participação ativa de todos os envolvidos nos processos da escola.

Segundo Paro (2000), o Conselho de Escola não deve ser apenas um órgão consultivo, mas sim um agente ativo na promoção da democracia e na busca por uma gestão escolar mais transparente e participativa. Ele enfatiza a importância de garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar no conselho, a fim de garantir que as decisões tomadas reflitam os interesses e necessidades de todos os envolvidos. O Conselho de Escola tem o papel de fomentar o engajamento da comunidade na vida escolar, incentivando a participação ativa dos pais, alunos e demais membros, fortalecendo assim a democracia e a coletividade no ambiente educacional.

Em suas reflexões, Paro ressalta a relevância do conselho como um espaço de construção coletiva de políticas e práticas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade.

REFLEXÃO SOBRE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E NÃO DEMOCRÁTICA

Uma comparação entre uma escola democrática e uma não democrática pode destacar as diferenças significativas em sua estrutura, filosofia e práticas educacionais. Aqui está uma análise comparativa:

A escola democrática apresenta alguns aspectos importantíssimos para que a gestão democrática se desenvolva, a tomada de Decisão Participativa é o primeiro ponto. Nas escolas democráticas, a tomada de decisão é compartilhada entre alunos, professores e funcionários. Há espaço para discussão e votação em questões relevantes para a comunidade escolar. Um segundo ponto diz respeito à Autonomia dos Alunos: Os alunos têm liberdade para escolher suas atividades, projetos e métodos de aprendizagem. Eles são encorajados a desenvolver habilidades de autodisciplina e autogestão.

Outro ponto importante é o Currículo Flexível: As escolas democráticas muitas vezes têm um currículo flexível e personalizado, adaptado às necessidades e interesses individuais dos alunos. Isso pode incluir projetos de aprendizagem baseados em problemas, educação ao ar livre e ênfase no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. E por fim a Cultura de Respeito e Igualdade: As escolas democráticas promovem uma cultura de respeito mútuo, igualdade e inclusão. Todos os membros da comunidade escolar são valorizados independentemente de sua idade, origem étnica, gênero ou habilidades.

Já uma Escola Não Democrática apresenta aspectos como: Tomada de Decisão Centralizada: Nas escolas não democráticas, a autoridade e a tomada de decisão são centralizadas na administração ou na direção da escola. As decisões são frequentemente impostas de cima para baixo, sem considerar a opinião dos alunos, professores e funcionários. A estrutura hierárquica rígida é um ponto negativo nela as escolas não democráticas tendem a ter uma estrutura hierárquica rígida, onde os alunos têm pouco ou nenhum poder de influência sobre as políticas, regras e práticas da escola.

Outra questão que acaba trazendo uma visão negativa a gestão é o Currículo Padronizado: O currículo em escolas não democráticas é muitas vezes padronizado e focado na transmissão de conhecimentos de forma passiva. Há menos flexibilidade para personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais dos alunos. E para finalizar mais um ponto negativo seria a ênfase na Conformidade e Disciplina: Nas escolas não democráticas, há uma ênfase na conformidade com regras e padrões estabelecidos pela administração. A disciplina muitas vezes é imposta por meio de punições e recompensas, em vez de ser abordada de forma colaborativa e respeitosa.

PROTAGONISMO DA COMUNIDADE DA ESCOLA

O protagonismo da comunidade desempenha um papel fundamental em uma gestão escolar democrática, pois promove a participação ativa dos diversos membros da comunidade escolar - incluindo alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade local - no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola. Para que a comunidade seja incluída nesse processo é preciso Participação nos Processos de Tomada de Decisão, ou seja os membros da comunidade escolar devem ser envolvidos em decisões importantes relacionadas à escola, como desenvolvimento do currículo, políticas de disciplina, alocação de recursos e seleção de líderes escolares. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares, grupos de trabalho ou conselhos consultivos compostos por representantes de diferentes partes interessadas.

É preciso também que a comunidade possa ser incentivada a contribuir com ideias, recursos e esforços para projetos e iniciativas que beneficiem a escola e seus alunos. Isso pode incluir atividades extracurriculares, eventos comunitários, projetos de melhoria da escola e programas de voluntariado.

A comunicação aberta e transparente numa gestão escolar democrática promove e é parte integrante desse processo, uma cultura de comunicação aberta e transparente, onde os membros da comunidade são informados sobre as decisões e políticas da escola, bem como os processos pelos quais essas decisões são tomadas. Isso pode envolver o uso de boletins informativos, reuniões públicas, fóruns online e outras formas de comunicação.

A escola pode também estabelecer parcerias com organizações, empresas e instituições da comunidade local para enriquecer a experiência educacional dos alunos e apoiar as necessidades da escola. Isso pode incluir programas de estágio, mentoria, apoio financeiro, acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar.

Além disso, uma gestão escolar democrática também promove o protagonismo dos alunos, incentivando-os a assumir um papel ativo em sua própria educação e no funcionamento da escola. Isso pode envolver oportunidades para liderança estudantil, participação em conselhos estudantis, comitês e projetos de aprendizagem baseados em interesses individuais dos alunos.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é mais do que um lugar de aprendizado acadêmico; é um espaço onde a comunidade se reúne para nutrir o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos. Sendo assim, a participação ativa e significativa das famílias desempenha um papel vital em uma gestão democrática que visa promover uma educação de qualidade e inclusiva. Ela se fundamenta em princípios de diálogo aberto, colaboração, respeito mútuo e reconhecimento do valor único que cada família traz para a comunidade escolar. Quando a escola acredita e põe em prática uma gestão democrática, as famílias são vistas como parceiras essenciais no processo educacional, contribuindo com sua perspectiva, experiência e apoio para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Um dos pilares dessa participação é a comunicação aberta e transparente entre a escola e as famílias. É essencial estabelecer canais eficazes de comunicação que permitam às famílias estarem informadas sobre as atividades escolares, os progressos acadêmicos dos alunos e as oportunidades de envolvimento.

Do mesmo modo, a participação da família em uma gestão democrática se manifesta através de várias formas de envolvimento. O que inclui a participação em reuniões de pais e mestres, eventos escolares, comitês consultivos e projetos de voluntariado. As famílias precisam ser incentivadas a serem ativas na vida escolar de seus filhos, seja apoiando eventos extracurriculares, colaborando na organização de atividades educativas ou participando de iniciativas de melhoria da escola.

Outra visão que é aspecto fundamental é o reconhecimento e valorização dos conhecimentos e habilidades das famílias. Cada família traz consigo uma riqueza de experiências culturais, profissionais e pessoais que podem enriquecer o ambiente escolar e contribuir para o aprendizado dos alunos. Na gestão democrática, esses conhecimentos são valorizados e integrados ao currículo, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Desse modo, a participação da família em uma gestão democrática na escola não se limita apenas ao contexto acadêmico, mas também se estende ao desenvolvimento pessoal dos alunos. As famílias devem ser incentivadas a apoiar o engajamento dos alunos em atividades que tragam um senso de protagonismo aos estudantes como o trabalho em um serviço comunitário, projetos de responsabilidade social e iniciativas de justiça social, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e conscientes em suas comunidades.

Paro (1987), afirma que o respeito à diversidade e Inclusão, é fundamental que a escola respeite a diversidade de culturas, valores e realidades familiares presentes na comunidade escolar. Isso requer uma abordagem sensível e inclusiva que reconheça e valorize as diferentes experiências e perspectivas das famílias.

Dessa maneira, a participação da família em uma gestão democrática na escola, deve ser pautada pelo diálogo, respeito, participação ativa, parceria e empoderamento. Esses princípios são fundamentais para promover uma relação saudável e colaborativa entre família e escola, que beneficie o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde a gestão democrática na educação emerge como um pilar essencial para a formação integral dos educandos, é imprescindível reconhecer a importância da participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional. Desde a gestão e os professores até os pais, funcionários e membros da comunidade, pois cada voz desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento pleno dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A trajetória da gestão democrática em nosso país, embora tardia, reflete um caminho de

avanços e desafios contínuos. Nesse contexto, é preciso ressaltar a necessidade premente de repensar os fundamentos e práticas da educação, superando visões reducionistas e tecnicistas em favor de uma abordagem mais holística e emancipadora.

É de extrema importância reconhecer o papel do professor na promoção de uma educação efetivamente democrática e transformadora. A formação dos professores não deve se limitar à transmissão de apenas conteúdos (educação bancária), mas sim contemplar uma dimensão ética e política que os capacite a compreender e intervir criticamente na realidade social em que estão inseridos.

Freire (2005, p.33) afirma que “na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação, segundo a qual está de encontrar sempre no outro.

No âmbito da gestão escolar, a tomada de decisão coletiva surge como um elemento importantíssimo para a promoção da democracia e da equidade na educação. Ao envolver todas as partes interessadas no processo decisório, podemos criar ambientes escolares mais inclusivos, inovadores e responsáveis.

Nesse sentido, o papel do conselho de escola como um agente ativo na promoção da democracia e na busca por uma gestão escolar mais transparente e participativa é de extrema relevância. O conselho não apenas fomenta o engajamento da comunidade na vida escolar, mas também contribui para a construção coletiva de políticas e práticas educacionais que visam a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade.

Portanto, ao reconhecer e valorizar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, podemos construir escolas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César. (2000). **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. universidade de Brasília. Brasília-DF, 2000

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. R Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Hora, Dinair Leal da. (2007) **Gestão Democrática na escola** - 14ªED. Papirus Editora

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

Paro, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H.. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015, 128 páginas.

DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS

FROM ART EDUCATION TO ART TEACHING IN SCHOOLS



RENATA NUNES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Instituto Superior de Educação Vera Cruz (2017); Professor de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EMEI Carlos Eduardo de Camargo Aranha.

RESUMO

Em 1971, a Arte foi introduzida nas escolas sob o nome de Educação Artística, como uma "atividade educativa" e não como uma disciplina, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa época, a Arte ocupava um papel secundário, e os professores muitas vezes tinham conhecimentos limitados sobre os aspectos técnicos e a variedade de materiais, refletindo um compromisso reduzido com o desenvolvimento do conhecimento na linguagem artística. O ensino da Arte deve proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender e assimilar o mundo cultural e estético ao seu redor, permitindo-lhes atribuir significados por meio da criação de formas artísticas. A Arte é reconhecida como uma linguagem interligada às demais áreas do conhecimento, apresentando suas próprias particularidades. Não se limita a conceitos de certo ou errado, mas expressa os valores e costumes de diferentes povos em épocas distintas, revelando as narrativas de períodos diversos. Ela é compreendida como um meio de comunicação artística entre o ser humano e a obra.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens Artísticas; Educação Artística; Planejamento Escolar; Arte.

ABSTRACT

In 1971, Art was introduced into schools under the name of Art Education, as an “educational activity” and not as a subject, as stipulated by the National Education Guidelines and Bases Law. At that time, Art occupied a secondary role, and teachers often had limited knowledge of technical aspects and the variety of materials, reflecting a reduced commitment to developing knowledge in the artistic language. Art teaching should provide students with experiences that lead them to understand and assimilate the cultural and aesthetic world around them, allowing them to assign meanings through the creation of artistic forms. Art is recognized as a language that is interconnected with other areas of knowledge and has its own particularities. It is not limited to concepts of right or wrong, but expresses the values and customs of different peoples at different times, revealing the narratives of different periods. It is understood as a means of artistic communication between the human being and the work.

KEYWORDS: Artistic Languages; Artistic Education; School Planning; Art.

INTRODUÇÃO

A Arte, como forma expressiva e comunicativa entre os seres humanos desde tempos imemoriais, assume hoje um papel de grande importância no campo da educação. Não apenas contribui para o enriquecimento do indivíduo, mas também serve como meio de expressão de sentimentos e pensamentos no contexto educativo.

A definição de Arte transcende a simples produção de objetos ou a geração de estados psíquicos no receptor; é, antes de tudo, um meio de conduzir os sujeitos a explorar a Arte como uma maneira singular de interagir com o universo e consigo mesmos.

Nesse contexto, a escolha deste tema para o presente trabalho é justificada, uma vez que a disciplina de Arte está integrada à educação, respaldada por leis e regulamentos escolares. Isso tem levado ao aumento do número de profissionais docentes nessa área, embora, em muitos casos, seu ensino seja apenas uma formalidade dentro do planejamento curricular. Contudo, o ensino de Arte merece destaque e uma reflexão sobre sua implementação atual no currículo escolar.

O estudo da Arte, de forma geral, proporciona significativas contribuições para o meio acadêmico, independentemente do nível de ensino, pois por meio dela conhecemos nossa história e as primeiras manifestações dos sentimentos humanos desde os primórdios.

A importância do estudo da Arte reside no fato de que a educação visa à formação do cidadão, e através das linguagens artísticas, o indivíduo pode expressar sua cultura e relacionar-se com o mundo ao seu redor. Em outras palavras, a Arte é uma representação do contexto social no qual estamos inseridos.

PRINCIPAIS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

ARTES VISUAIS

A Arte de uma forma geral está vinculada as Artes Visuais, cuja exposição acontece de forma variada. É importante termos essa percepção para diferenciarmos sentimentos, sensações, ideias e qualidades. O objetivo é articular a criatividade, a imaginação e a produção com a maneira de perceber os próprios trabalhos e a análise de obras. Sobre a importância do “ver” e “observar” Fuzari (2001, p.78) afirma que:

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas, ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. E observar? Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si. Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano. (Fuzari, 2001, p.78).

O trabalho em Arte envolve educador e educando, pois, quem a contempla e avalia segundo Fuzari (2001, p.79) “se emociona, estabelece ligações da obra com sua vida e se relaciona com ela de modo único, já que em Arte não existe certo ou errado: ela permite as mais diversas interpretações e os mais diferentes sentimentos, dependendo de quem a vê”.

A fotografia é um recurso importante para artes visuais que em qualquer tempo permite relatar fatos importantes. Os equipamentos fotográficos disponibilizam ao usuário recursos cada vez mais sofisticados, assim como maior qualidade de imagem e facilidade de uso.

O cinema, outro recurso importante, tem uma atuação no coletivo como, por exemplo, a criação de um filme. Tem a finalidade de transmitir ideias através de diálogos, interpretação dos atores, figurinos, cenários, locações, músicas, efeitos sonoros, efeitos visuais.

Na escola o uso do cinema é tido como um recurso cultural, mas segundo Machado (2013), é necessário que o professor conheça bem o filme que será utilizado, pois é comum surgir argumentos e aberturas para espaços de debates, pois essa Arte mexe com os sentimentos dos espectadores. Nesse sentido, o professor precisa estar preparado, pois muitas das vezes o uso do cinema desperta o interesse do aluno para diversos conhecimentos.

Da mesma forma Teixeira (2003), salienta que são diversos os gêneros cinematográficos, as expressões estéticas, as possibilidades, os valores e saberes que os filmes apresentam. Porém, como falado anteriormente, é preciso saber escolher, pois dentro da educação todos os recursos em todas as disciplinas são direcionados ao crescimento do indivíduo.

DANÇA

Não se pode negar, que a dança é uma forma de expressão e comunicação humana muito presente em nossas vidas. A dança sempre existiu em rituais, no lazer e como parte da linguagem artística, conforme Brasil, (1997 p. 47) “os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta, um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem”.

A dança como uma forma de manifestação humana, Barreto (2005, p. 102) destaca que, “é possível dizer que ela é uma maneira de vivenciar a corporeidade, integrando o sensível e o racional, o pensamento e ação, no corpo que é o ser que dança expressa e comunica”.

Nas escolas, geralmente a dança aparece apenas como instrumento para relaxamento e para expressar as emoções de maneira espontânea. Mas, geralmente, nos primeiros sete anos de vida, as crianças têm um vocabulário gestual muitas vezes maior que o oral. Por isso, é importante que “[...] a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural”. (BRASIL, 1997, p. 50).

Segundo PCNs (2001), a dança é considerada um bem cultural porque sempre integrou o trabalho, religiões e lazer. A dança é uma forma de expressão na comunicação humana, e desempenha funções, dentre outras, como (PCNs, p. 70-71):

Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo e suas funções; observação e análise das características corporais; experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço; experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço; observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio; improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados; seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo características individuais; reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.(PCNs, p. 70-71).

Os alunos que são estimulados a se movimentar, costumam explorar com mais frequência e espontaneidade o meio em que vivem, aprimorando a mobilidade e se expressando com mais liberdade.

MÚSICA

A música é considerada uma linguagem universal, mas há variações de cultura para cultura. Essas variações são consideradas na definição das notas, organização dos sons, forma de tocar e cantar. Porém a música, Fischer (2002, p. 205), considera “a mais abstrata e mais eminentemente formal de todas as artes”. Importante citar que a música sempre esteve presente em toda a história, assim como para Brasil (1997, p. 75), “a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época”.

Sob a concepção de vários autores Jeandot, (1997, p.15), destaca que “a música não nasceu das reflexões de Pitágoras, nem do estudo das cordas ou das lâminas que vibram. Ela é resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a música e de civilizações musicais diversas”.

Como parte da Arte a música é constituída segundo Jeandot (1997, p.18), “[...] por harmonia, melodia e ritmo, deve ser entendida, na verdade, como arte e conhecimento sociocultural”.

No entanto, a música apresenta uma linguagem distinta, sendo uma forma de comunicação entre os homens. É tão natural para o homem e sua existência, que (Mignone, 1980) em seus estudos se refere à música como um fenômeno corporal, e exemplifica que a criança mesmo antes de nascer já tem contato com um dos elementos musicais que é o ritmo das pulsações do coração materno. E, após o nascimento as mães embalam numa canção de ninar, e tão naturalmente a criança entra para o mundo dos sons como as primeiras palavras em balbucio.

TEATRO

Para Machado (2009), o ator é o componente principal para o teatro e precisa ter boa comunicação, saber transmitir o seu papel através do corpo e gestos. No entanto, o teatro é uma linguagem artística que possibilita o desenvolvimento da criatividade, da socialização, da memorização, da coordenação entre tantos outros fatores implícitos. Paraná, (2008, p.77) assegura que, “com o teatro, o educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo sem correr risco”.

Para Brasil, (1997), o teatro, como Arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a Arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

No processo de formação da criança, o teatro tem a função integradora dando oportunidades para que ela possa se apropriar de maneira crítica e construtiva dos diferentes conteúdos sociais e culturais propostos pela escola, por meio de trocas compartilhadas com os seus grupos. E por esta interação, Brasil (1997, p.57), diz que por meio da experiência com os seus pares, e “[...] da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio”.

A ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nomeada como Educação Artística, a disciplina de Arte não tinha o devido valor. Muitas vezes considerada apenas como forma de desconcentração, mas tornou-se obrigatória a partir de 1971. Logo após esse ano, surgem os cursos universitários, porém não ofereciam o suporte necessário aos docentes para transmitirem aos alunos os conteúdos conforme o currículo escolar. Por esta questão, as críticas de Barbosa (1984, p. 16-17) à licenciatura em arte-educação são:

A única disciplina especificamente relacionada com arte-educação é a tal da prática de ensino de educação artística, em que os professores em geral se limitam a levar os alunos a observação de classes de arte nas escolas de 1º grau. Por outro lado, o legislador educacional pretende preparar em 2 anos, com este currículo, um professor que terá obrigação de

ensinar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas da 1ª a 6ª série até mesmo a 8ª série. (BARBOSA, 1984, p. 16-17).

A autora menciona também que nos anos 70 somente três livros de Artes Visuais foram publicados e a falta de bibliografias dificultava a compreensão de como ensinar Arte. O ensino de Arte era resumido aos desenhos mimeografados, e com isso, o despreparo dos professores não conduzia os alunos a uma reflexão.

Por volta do ano de 1981 passou-se a constatar mudanças mais significativas para o ensino de Arte nas escolas, mas ainda não eram suficientes para um ensino contextualizado.

Com a inovação o ensino da Arte, o tradicionalismo deu lugar para a criatividade do educando, este passou a ser o centro do processo ensino aprendizagem, tendo então uma nova abordagem dentro da educação.

Ferraz e Fusari (2009) apontam que uma proposta viável na educação em Arte é aquela que dá rumo à articulação do fazer, do representar e do exprimir. Uma Arte só pelo existir não possui significados, mas pela visão de todos os autores da área ela precisa transmitir seu conteúdo, é um meio de comunicação. Os autores esclarecem que (p. 22):

O professor de arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar. (FERRAZ E FUSARI, 2009).

A DISCIPLINA DE ARTE E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

A Lei 9.394/96 representa um avanço em termos do espaço para o ensino da arte no currículo do ensino básico, quando propõem que “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). Dessa forma, a disciplina de arte deve garantir que os alunos conheçam e vivenciem experiências relacionadas às modalidades artísticas como a música, as artes visuais, o teatro e a dança.

Segundo os objetivos descritos no PCN de Arte:

“O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade”. (1998, p. 47).

Sendo assim, é preciso que as aulas de artes sejam planejadas tendo em vista o contexto escolar, objetivando, um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente com a educação. (PCN DE ARTE).

Segundo LIBÂNEO (2001), o planejamento em si é uma necessidade básica e fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer atividade que se pretenda executar, desde as mais simples até as mais complexas, e isso ocorre no dia a dia de qualquer indivíduo. O planejamento escolar também é necessário nas práticas educativas, e deve acontecer por meio de ações prévias

que se pretende desenvolver em função de um ensino organizado e eficaz. Assim, o planejamento é extremamente importante, pois ajuda o professor a refletir e conseqüentemente compreender melhor todo um contexto para então, desenvolver com maior eficácia o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

“O planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomada de decisões”. (LIBÂNEO, 2001, p. 123).

O planejamento é um instrumento de trabalho do professor, pois é ele quem vai executá-lo na sala de aula, é ele quem vai conhecer os fatores determinantes, mais essenciais, que precisam ser trabalhados durante o processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo LIBÂNEO (1994, p. 221), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Em outras palavras, o planejamento não pode ser estático, precisa mover-se de acordo com as necessidades observadas em sala de aula, com o perfil dos alunos e com a flexibilidade do professor.

O planejamento é um reflexo da ação do professor, que deve ter clareza de sua importância, de outro modo, sua prática docente não terá fundamento e as metas, entre as quais podemos citar a formação de um indivíduo mais preparado para apreciar, construir e analisar os elementos artísticos a sua volta, dificilmente será alcançado. LIBÂNEO (1994).

Segundo VASCONCELLOS (1995, p. 27), “se planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança, a possibilidade do planejamento está intrinsecamente ligada à possibilidade desta transformação vir a ocorrer”. Portanto, o processo educacional requer uma ação prática docente voltada para uma educação de qualidade, com a finalidade da promoção da cidadania. Que seja também capaz de desenvolver no indivíduo saberes essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, para que, o nível de qualidade de ensino possa atingir o mais alto grau de excelência, combinando alcance dos objetivos com a realização plena do fazer docente.

Assim as autoras FUSARI e FERRAZ (1993, p. 53), foram precisas ao dizer que, “o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte”.

De acordo com o PCN, a arte deve ser valorizada como parte do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante a implementação de um currículo escolar organizado e articulado afim de que as aulas de arte tenham realmente significado para os educandos, e isso, deve acontecer de forma contextualizada.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem respeitar as diversidades culturais, refletir seus conteúdos e métodos adotados no processo de ensino e aprendizagem em função de um ensino de qualidade, tendo em vista, as realidades cotidianas.

Durante o processo de planejamento da disciplina de arte o professor deve organizar propostas e recursos metodológicos para atingir seus objetivos. No entanto, as estratégias e metodologias

devem estar de acordo com os recursos disponíveis dentro das possibilidades de acesso para assim desenvolver as aulas de acordo com a realidade. Por isso, no ato do planejamento as metas precisam ser claras e definidas para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. (FUSARI E FERRAZ, 1993).

Dessa forma, o ensino de arte deve estar voltado para uma concepção mais crítica buscando despertar as capacidades e o interesse do aluno, levando-o a reelaborar seus modos de pensar e perceber melhor a realidade que os cerca portanto, é preciso haver intervenções, pois elas levam os alunos a pensarem os aspectos relevantes que contribuem para uma formação mais significativa. (FUSARI E FERRAZ, 1993).

“Outro aspecto importante para os adolescentes é que a sua educação escolar em arte vincule-se ao mundo do trabalho. O jovem que se está preparando para uma futura atividade profissional sente necessidade de maiores esclarecimentos sobre o campo de trabalho das diferentes áreas do conhecimento humano, e cabe aos professores uma orientação precisa sobre as variadas possibilidades da sua área”. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 63).

Para as autoras acima citadas, certamente é compromisso do professor, disponibilizar oportunidades e mediar às formas de usá-las. E enquanto arte/educador este também deve estar consciente da importância de seu papel no desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos. Por isso, deve planejar de forma contextualizada, de acordo com a realidade, além disso, precisa estar buscar constantemente as inovações do mundo globalizado.

LEITURAS E RELEITURAS DE IMAGENS NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com a presente pesquisa bibliográfica e seletiva, a imagem está presente, no cotidiano das pessoas, por meio das revistas, livros, outdoors, televisão, cinema e sites da internet etc. É necessário ter uma quantidade de informações para a releitura das imagens. Na maioria das vezes, os leitores são passíveis e incapazes de fazer uma leitura significativa.

Ainda segundo pesquisa, na última década a releitura de imagens artísticas ganhou espaço nas salas de aula no ensino da Arte. Os educadores intitulam “releitura da obra de arte”. Contudo, tal prática de releitura acaba se constituindo por uma mera cópia, baseado na obra original, pois os alunos deixam de conhecer a obra artística no seu verdadeiro sentido, não cooperando para o conhecimento, bem como os motivos que levaram o autor a realizar determinado trabalho.

“Denominamos “Releituras Mondriânicas” o apropriarem obras de outros artistas que se tornaram desconstruções de imagens e a partir delas, construções de obras ampliadas por imagens – questões biográficas socializadas. Usei este termo durante algum tempo, no entanto, é totalmente inadequado por sua ambiguidade, podendo ser entendido como “fazer-outra-vez, fazer de novo, refazer”, que sugere uma relação mimética, uma relação até passiva. Prefiro denominar “outras” maneiras de ver Mondrian e universos pessoais, afirmando a existência e as possibilidades de diferentes olhares e construções plásticas pessoais, tão diferentes quanto o são as pessoas com suas possibilidades de cruzamentos de experiências vividas”. (BUORO apud FRANGE, 1995, p. 148).

Para BUORO apud FRANGE, (1995, p. 148) a releitura de imagens precisa abarcar uma nova construção de com o aprofundamento de significados. O autor deve elaborar novas interpretações para as suas criações e não fazer simplesmente uma cópia da obra em questão. A concepção de arte compreendida como cópia acaba por discriminar algumas crianças que podem se sentir

menos capazes de realizar reproduções mais precisas, ou seja, representações idênticas ao objeto apresentado pelo educador. Isso contribui seriamente para provocar sentimentos de baixa autoestima, frustrações e o conseqüente alheamento das imagens originais, diante da efetiva dificuldade que a maioria dos alunos apresenta ao tentar de reproduzi-las.

Ainda segundo o autor acima citado, o que pode ser constatado que na mera reprodução, de imagens os alunos poderão sentir inibição com relação à prática artística. É preciso considerar que nem todos os alunos podem desenvolver habilidades para reproduzir obras artísticas. O fato de insistir neste tipo de atividade mecânica e sem sentido para aqueles que não conseguem reproduzir determinado objeto pode levar à desmotivação deles, levando ao desinteresse pela disciplina .

“Os alunos que possuem interesse na construção de habilidades para o trabalho com a leitura de imagens nas salas de aula, precisam conhecer histórias da Arte, no sentido de propiciar aos alunos um saber efetivo [...] sobre a Arte e um repertório de imagens produzidas pelos artistas, imagens que são pensamentos visuais, construídas tijolo sobre tijolo, e que estruturam as próprias linhas conceituais da história da Arte”. BUORO (2002, p. 55).

Para BUORO, 2002, na releitura de uma obra de arte, o educador deve descrever e analisar com os alunos para que eles possam emitir opiniões particulares e aprenderem a decifrar a mensagem estabelecida pelo próprio autor. Cabe ao educador utilizar linguagem simples, de fácil compreensão ao contar o contexto histórico da obra de arte, para que os alunos possam compreender as técnicas do artista, fazer reflexões e aplicar juízos de valores.

BUORO (apud OLIVEIRA, 2004) vem ao encontro dessas ideias, ao mencionar que:

“Ao contar a história de arte uma vez mais em linguagem simples, ela deve capacitar o leitor a ver até que ponto é coesa e ajudá-lo em sua apreciação, não tanto por descrições empolgadas, mas fornecendo-lhe, igualmente, algumas indicações quanto as prováveis intenções do artista. Este método deve pelo menos ajudar a dissipar as causas mais frequentes de equívocos e incompreensões, e a frustrar uma espécie de crítica que não atinge a finalidade de uma obra de arte. [...] Propõe-se situar as obras que discute em seu contexto histórico e conduzir assim a uma compreensão dos propósitos artísticos do mestre”. (BUORO apud OLIVEIRA, 2004, p. 02).

Para BUORO apud OLIVEIRA, 2004, assim sendo, será possível realizar uma releitura de imagens significativa, explicitando aos alunos os fatores, históricos, as intenções do artista, e os motivos pelos quais os levaram a realizar aquela obra, bem como a sua rotina de vida.

O Autor afirma ainda que a Arte é uma linguagem capaz de comunicar ideias sendo entendida como um texto visual, portanto, é uma construção de linguagem através de símbolos. Para compreender a mensagem do autor é necessário que os alunos decifrem as mensagens. Decifrar a mensagem do autor significa conhecer a vida do artista, os contextos históricos culturais envolvidos na época da conclusão da obra de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, constatou-se que quando o aluno está em processo de criação, ele está usando sua imaginação não só para a disciplina Arte, mas aprende estimular sua mente para outros processos. Ressalta-se que todo experimento e todo entendimento sobre determinada criação serve para todas as áreas da vida do homem em que se depara em suas realizações.

A Arte vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano, pois o fundamental é entender que a arte, se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos. Simplesmente realizar as atividades que são impostas pela escola não leva o aluno a refletir qual a relação homem e Arte.

É importante que, a educação possa refletir melhor, pois ela desempenha um importantíssimo papel perante a sociedade em preparar o indivíduo para exercer sua cidadania. E quando se refere à Arte é de sua responsabilidade inculcar no aluno uma cultura e por meio desta interpretar a realidade do seu mundo por meio das realizações artísticas.

É possível afirmar que, toda e qualquer área do conhecimento humano está impregnada de concepções ideológicas, históricas, sociais e políticas, que refletem e influenciam o momento em que cada indivíduo está vivendo. Diante disso, vale sugerir que a partir do exposto, se repense sobre o ensino de Artes e tudo o que ela pode proporcionar em termos de reparos e perdas na Educação Nacional, em especial na educação pública.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984. _____. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix 1989.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino e possibilidades na escola**. 2. ed. São Paulo: autores associados, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Rio de Janeiro: DPISA, 2000. _____. Secretaria

BUORO, A. B. **Os olhos que pintam**. São Paulo: Cortez, 2002. _____. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na Educação Escolar**. 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério).

FREDERICO, Celso. **Cotidiano e arte em Lukási. Estudos avançados**. 14(40), 2000. Apostila de estudos.

FUZARI, Maria F. de R e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

Lei Federal nº. 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei Federal nº. 11769/2008 - Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 3ª edição – Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos**. 2. ed. Rio de Janeiro: singular, 2009.

MIGNONE, F. **A música**. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

TEIXEIRA, Inês A.C. **Educar o olhar in Presença Pedagógica: jovem do ensino médio, edição dimensão**, Revista mar/abril, 2003.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Planejamento. Plano de Ensino-Aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DENIS DIDEROT E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

DENIS DIDEROT AND MATHEMATICS EDUCATION



RITA DE CASSIA DEL SANTORO AVILA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2011); Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Aurélio Arrobas Martins.

RESUMO

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, 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, 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; Enlightenment; Mathematics Education.

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 better understanding 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, 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, Diderot, Mathematics Education and Teaching and Learning, and the methods used were to carry out 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, 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, 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? Donde 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 Sítio 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>. Acesso 10 jun. 2024.

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>. Acesso 10 jun. 2024.

A CRIANÇA E O BRINCAR

CHILDREN AND PLAY



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

No contexto do currículo da cidade de São Paulo e das legislações vigentes relacionadas à infância, o brincar emerge como um elemento central no desenvolvimento e na educação das crianças. Reconhecido como um direito fundamental pela legislação nacional e municipal, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Este artigo explora em profundidade a importância do brincar na infância, examinando como ele é integrado de maneira holística no currículo educacional da cidade de São Paulo, desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, serão discutidas as legislações pertinentes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que respaldam o direito das crianças ao lazer, à educação de qualidade e ao desenvolvimento integral. Ao compreender a interseção entre o brincar, o currículo educacional e as legislações vigentes, este artigo destaca a importância de garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de brincar e aprender em ambientes seguros, inclusivos e estimulantes, contribuindo assim para o florescimento pleno de sua potencialidade. O direito do brincar é um princípio fundamental reconhecido internacionalmente, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas. Esse direito afirma que todas as crianças têm o direito de brincar, de se divertir e de participar de atividades recreativas adequadas à sua idade e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincar; Desenvolvimento infantil; Educação infantil ;Currículo escolar; Legislação Direitos da criança Lazer Infância.

ABSTRACT

In the context of the São Paulo city curriculum and current legislation related to childhood, play emerges as a central element in children's development and education. Recognized as a fundamental right by national and municipal legislation, play is not just a recreational activity, but a powerful tool for promoting children's cognitive, emotional, social and motor development. This article explores in depth the importance of play in childhood, examining how it is holistically integrated into the educational curriculum in the city of São Paulo, from early childhood education to the first years of elementary school. In addition, the relevant legislation will be discussed, including the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) and the Child and Adolescent Statute (ECA), which support children's right to leisure, quality education and integral development. By understanding the intersection between play, the educational curriculum and current legislation, this article highlights the importance of ensuring that all children have access to opportunities to play and learn in safe, inclusive and stimulating environments, thus contributing to the full flowering of their potential. The right to play is an internationally recognized fundamental principle, enshrined in the United Nations Convention on the Rights of the Child. This right states that all children have the right to play, to have fun and to participate in recreational activities appropriate to their age and development.

KEYWORDS: Child; Play; Child development; Early childhood education; School curriculum; Legislation Children's rights Leisure Childhood.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da história da humanidade, o conceito de criança tem evoluído significativamente, refletindo as mudanças nas percepções sociais, culturais e filosóficas sobre a infância. Nas sociedades antigas, as crianças muitas vezes eram vistas como adultos em miniatura, esperava-se que assumissem responsabilidades e participassem das atividades da vida cotidiana desde tenra idade. No entanto, ao longo do tempo, houve um reconhecimento crescente da infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano, com características e necessidades próprias.

No contexto das civilizações antigas, como as da Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, as crianças eram frequentemente consideradas como propriedade dos pais, sujeitas à autoridade e controle parental. A educação era valorizada como um meio de preparar as crianças para papéis futuros na sociedade, mas muitas vezes estava focada na transmissão de conhecimentos práticos e habilidades necessárias para a vida adulta, em vez de no desenvolvimento integral da criança.

Com o advento do cristianismo na Europa medieval, surgiu uma visão mais benevolente da infância, influenciada pela ideia do pecado original e da necessidade de proteger e instruir as crianças

para garantir sua salvação espiritual. Ainda assim, as crianças eram frequentemente vistas como seres frágeis e vulneráveis, dependentes da orientação e cuidado dos adultos.

Foi somente durante o Iluminismo, nos séculos XVII e XVIII, que começaram a surgir ideias mais modernas sobre a infância, com filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau defendendo a ideia de que as crianças são seres inocentes e naturalmente bons, cujo desenvolvimento deve ser protegido e cultivado. Rousseau, em particular, enfatizou a importância de permitir que as crianças explorassem seu ambiente natural e desenvolvessem suas próprias habilidades, em vez de serem submetidas a uma educação rígida e autoritária.

Ao longo do século XIX, houve um aumento significativo na conscientização sobre os direitos e necessidades das crianças, culminando na aprovação de leis de proteção à infância e na expansão da educação pública. O surgimento da psicologia infantil como disciplina acadêmica também contribuiu para uma compreensão mais científica do desenvolvimento infantil, destacando a importância de fornecer ambientes seguros e estimulantes para promover o crescimento saudável das crianças.

No século XX, o conceito de infância continuou a evoluir, influenciado por avanços na medicina, psicologia, sociologia e educação. Surgiram novas teorias e abordagens pedagógicas que enfatizavam a importância do brincar, da socialização e do desenvolvimento emocional das crianças. O reconhecimento dos direitos das crianças, consagrado na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas em 1959 e na Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, trouxe uma nova ênfase na proteção e promoção do bem-estar infantil em todo o mundo.

Hoje, o conceito de infância continua a ser objeto de debate e reflexão, à medida que as sociedades lidam com questões complexas relacionadas à educação, saúde, segurança e participação das crianças na vida pública. No entanto, uma coisa é clara: a infância é reconhecida como uma fase crucial do desenvolvimento humano, durante a qual as bases para o bem-estar físico, emocional, cognitivo e social são estabelecidas, moldando o curso de toda a vida de uma pessoa.

Ao longo da história, o conceito de infância evoluiu significativamente, refletindo mudanças nas percepções sociais, culturais e filosóficas sobre o desenvolvimento infantil. Paralelamente a essa evolução, o ato de brincar tem desempenhado um papel central na vida da criança, independentemente das épocas e das culturas. Desde os primórdios da humanidade, o brincar tem sido uma atividade intrínseca ao desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças uma maneira natural e poderosa de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis, expressar emoções e interagir com os outros. Na atualidade observa-se que a criança é produtora e reprodutora de cultura, passando a ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, assim como todo ser humano, a criança é um sujeito social e histórico, que experimenta e se expressa de acordo com o que está posto na sociedade. Dessa maneira, grande parte do que ela socializa é atributo da sua realidade. Para consolidar tal pensamento Kramer (2007) afirma: 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 também 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. (p.15)

Ao associar o conceito de infância à importância do brincar, percebemos como esses dois aspectos estão intrinsecamente ligados. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento ou passatempo; é uma atividade fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento da criança em todas as dimensões - física, cognitiva, emocional e social. Através do brincar, as crianças adquirem habilidades motoras, aprimoram sua capacidade de resolver problemas, desenvolvem a imaginação e a criatividade, aprendem a se relacionar com os outros e exploram questões complexas do mundo ao seu redor.

Além disso, o brincar proporciona um ambiente seguro e acolhedor para as crianças experimentarem diferentes aspectos da vida e do conhecimento, sem medo de julgamento ou crítica. É um espaço onde elas podem assumir papéis, explorar ideias e expressar-se livremente, promovendo um senso de autonomia e autoconfiança. Por meio do brincar, as crianças aprendem a lidar com desafios, a superar obstáculos e a desenvolver resiliência - habilidades essenciais para o sucesso na vida adulta.

Portanto, ao reconhecermos a importância do brincar na infância, estamos valorizando não apenas uma atividade recreativa, mas sim uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar às crianças tempo e espaço para brincar, estamos investindo em seu futuro, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo da vida. Em última análise, o brincar não é apenas uma parte da infância; é a essência da infância, um componente vital do processo de crescimento e descoberta que molda quem somos e quem podemos nos tornar.

POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM: A NATUREZA DO BRINCAR INFANTIL

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, fundamentada em uma combinação complexa de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram uma inclinação natural para explorar o mundo ao seu redor por meio de brincadeiras simples, como manipulação de objetos e jogos de esconde-esconde. À medida que as crianças crescem o brincar evolui para atividades mais elaboradas, como jogos de faz de conta, construção de cenários imaginativos e interações sociais complexas.

O brincar não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma poderosa de as crianças se envolverem com o mundo ao seu redor, experimentando diferentes papéis, explorando suas emoções e desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Através do brincar, as crianças aprendem a resolver problemas, a comunicar-se de forma eficaz e a construir relacionamentos significativos com os outros.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o brincar é reconhecido como um direito fundamental de todas as crianças, garantindo-lhes o livre desenvolvimento de sua personalidade, autonomia e criatividade. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

destaca a importância do brincar como uma dimensão essencial do processo educativo, promovendo o desenvolvimento integral e equitativo das crianças desde a primeira infância.

Nesta seção, exploraremos esses aspectos multifacetados do brincar infantil, destacando sua importância como uma atividade essencial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças, enquanto mergulhamos nos meandros de sua influência nas diversas esferas do desenvolvimento humano.

O brincar infantil é uma atividade complexa e multifacetada que vai muito além de simplesmente se divertir. É uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando não apenas sua diversão e entretenimento, mas também seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social. Ao explorarmos os aspectos multifacetados do brincar infantil, podemos compreender melhor a importância dessa atividade na vida das crianças e como ela contribui para sua aprendizagem e desenvolvimento.

O brincar oferece às crianças oportunidades de se engajarem em atividades físicas que promovem o desenvolvimento motor e a saúde física. Quando correm, pulam, escalam, rastejam ou manipulam objetos durante o brincar, estão exercitando seus músculos, aprimorando sua coordenação motora e desenvolvendo habilidades motoras finas e grossas. Essas atividades físicas são essenciais para o crescimento saudável das crianças e ajudam a prevenir problemas de saúde relacionados à inatividade. O Brincar traz uma série de benefícios para a saúde mental, física e emocional da criança. Contribui na socialização, estimula o desenvolvimento fazendo com que ao término dela eles fiquem mais tranquilos e satisfeitos (KISHIMOTO, 2003). Desse modo, é importante que o professor organize o espaço e selecione um lugar amplo, selecionando os brinquedos para que eles possam brincar do que desejam. Mas, o professor deve entrar em ação como mediador, transformando a brincadeira numa ferramenta de aprendizagem, utilizando a criatividade, selecionando cantigas, contando histórias e trazendo objetos que favoreça a situação. Para tanto, Kishimoto (2011) ressalta que o [...] Uso do brinquedo / jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (p. 40).

Desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando sua curiosidade, criatividade e habilidades de resolução de problemas. Ao brincarem de jogos simbólicos, como faz de conta, as crianças exploram diferentes papéis e situações, exercitando sua imaginação e desenvolvendo habilidades de pensamento abstrato. Além disso, ao brincarem com quebra-cabeças, blocos de construção, jogos de tabuleiro e outros brinquedos, as crianças desenvolvem habilidades de raciocínio, planejamento, tomadas de decisão e solução de problemas.

Oferece às crianças um espaço seguro e acolhedor para explorar e expressar suas emoções. Ao brincarem de faz de conta, as crianças podem experimentar diferentes papéis e emoções, praticando empatia, cooperação e resolução de conflitos. Além disso, o brincar permite que as crianças processem experiências emocionais difíceis e desenvolvam habilidades de regulação emocional, ajudando-as a lidar com o estresse, a ansiedade e outras emoções negativas.

É uma atividade social por natureza e oferece às crianças oportunidades de interagir e se relacionar com os outros. Ao brincarem com amigos, irmãos ou colegas, as crianças aprendem a compartilhar, colaborar, negociar e resolver conflitos de forma construtiva. O brincar em grupo também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe, preparando as crianças para interações sociais mais complexas na vida adulta.

Linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as crianças expressem suas experiências, valores e identidades culturais. Ao brincarem de jogos tradicionais, contarem histórias ou inventarem suas próprias línguas e códigos secretos, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas e culturais, além de fortalecerem sua conexão com sua herança cultural e identidade.

Em suma, o brincar infantil é uma atividade essencial e multifacetada que desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao explorarem os aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais, culturais e linguísticos do brincar, podemos apreciar a riqueza e a complexidade dessa atividade e seu impacto profundo na vida das crianças. Portanto, é fundamental valorizar e apoiar o brincar infantil como uma parte fundamental da infância e como uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento saudável das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRANDO O BRINCAR AO CURRÍCULO

No contexto da educação infantil, o brincar desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Não se trata apenas de uma pausa entre as atividades acadêmicas; é, na verdade, uma forma legítima de aprendizagem que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para a educação infantil, reconhecendo o brincar como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes linguagens e formas de expressão, desenvolver habilidades de cooperação e resolução de problemas, e construir conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Para Maluf (2003) as brincadeiras são fontes de aprendizagem para as crianças. Desde o início da vida, nos primeiros contatos com os pais ou responsáveis se tem interação, e esta interação pode se expressar através de brincadeiras. Assim, podemos dizer que a maioria das habilidades sociais que a criança precisa para ter sucesso na vida pessoal, social e familiar são alcançadas através desses momentos na infância. Para ela é difícil afirmar que a criança não precisa brincar, mas são raros os adultos que dão a seriedade que esse momento precisa.

O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, e sua importância é reconhecida em diversas abordagens educacionais, incluindo o currículo da cidade de São Paulo. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento para as crianças; é uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento em todas as áreas da vida infantil.

No currículo da cidade de São Paulo, o brincar é valorizado como uma parte integrante da experiência educacional das crianças na educação infantil. Ele é reconhecido como uma forma de aprendizado ativa e significativa, na qual as crianças exploram, experimentam e interagem com o mundo ao seu redor.

Ao brincarem, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Elas aprendem a resolver problemas, a tomar decisões, a trabalhar em equipe e a expressar suas emoções de maneira saudável. Além disso, o brincar estimula a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças, preparando-as para a aprendizagem ao longo da vida.

No currículo da cidade de São Paulo, o brincar é integrado às práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. Os educadores são incentivados a criar ambientes ricos em oportunidades de brincadeiras, fornecendo uma variedade de materiais e recursos que estimulam a imaginação e o jogo criativo.

Além disso, o currículo da cidade de São Paulo reconhece a importância do papel do educador no apoio e na promoção do brincar. Os educadores são encorajados a observar, participar e interagir com as crianças durante o brincar, fornecendo orientação e suporte quando necessário, e valorizando as experiências e descobertas das crianças.

Em suma, o brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil, e sua importância é enfatizada no currículo da cidade de São Paulo. Ao reconhecer o brincar como uma parte essencial do processo educacional das crianças, podemos promover um ambiente de aprendizado mais rico, inclusivo e significativo para todas as crianças.

No entanto, para que o brincar seja efetivamente integrado ao currículo, é necessário que os educadores compreendam sua importância e saibam como criar ambientes de aprendizagem propícios ao brincar. Isso envolve fornecer materiais e recursos adequados, promover interações sociais positivas entre as crianças e os adultos, e valorizar o brincar como uma parte essencial do processo educacional.

Ao integrar o brincar de forma deliberada e estruturada no currículo, as escolas podem proporcionar experiências de aprendizagem ricas e significativas que promovem o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas origens socioeconômicas ou culturais. Exploraremos, nesta seção, não apenas como o brincar é integrado ao currículo, mas também como ele pode ser potencializado para atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor de aprendizagem.

BRINCAR DE APRENDER: O PAPEL DO BRINCAR NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

O brincar não é apenas uma atividade separada do aprendizado formal; é, na verdade, uma poderosa forma de aprendizagem na infância. Quando as crianças brincam, estão engajadas em processos cognitivos complexos que as ajudam a entender o mundo ao seu redor e a adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Uma das principais vantagens do brincar como uma forma de aprendizagem é sua capacidade de tornar o aprendizado significativo e relevante para as crianças. Ao brincar, as crianças têm a liberdade de explorar seus interesses e curiosidades, experimentar diferentes soluções para problemas, e aprender com seus erros e sucessos. Isso promove uma abordagem ativa e autônoma ao aprendizado, onde as crianças são incentivadas a se tornarem pensadoras críticas e investigadoras curiosas do mundo ao seu redor. Deste modo, a toda criança é assegurado um conjunto de direitos essenciais, que visa garantir seu bem-estar, liberdade, estudo e convívio social. Portanto, os 7 interesses da criança em aprender deve ser incentivado, garantido e direcionado por aqueles que têm a responsabilidade de educá-los. Assim assegura-se que a criança tenha um ensino rico em dinâmicas lúdicas, como jogos e brincadeiras, além do direito a uma educação escolar de forma gratuita e obrigatória, durante toda a Educação Infantil, como estabelece, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em suas definições sobre a criança como um sujeito de direitos diz: [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Além disso, o brincar também facilita a internalização de conceitos complexos, permitindo que as crianças experimentem e manipulem ideias de forma concreta e tangível. Por exemplo, ao brincar de casinha, as crianças podem praticar habilidades matemáticas, como contagem e classificação, enquanto organizam os objetos de acordo com diferentes critérios. Da mesma forma, ao brincar de faz de conta, as crianças podem explorar questões sociais e emocionais complexas, como amizade, empatia e resolução de conflitos.

Nesta seção, examinaremos como o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficaz para engajar as crianças em processos de aprendizagem significativos e duradouros. Analisaremos exemplos práticos de como os educadores podem integrar o brincar ao currículo de forma a promover o desenvolvimento integral e equitativo de todas as crianças, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelas legislações vigentes. Iremos mergulhar ainda mais fundo, explorando a interseção entre brincar e aprendizado em diferentes contextos educacionais, desde salas de aula formais até espaços de aprendizagem não convencionais, para destacar a versatilidade e eficácia do brincar como uma estratégia pedagógica universalmente aplicável.

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA FERRAMENTA ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade intrínseca ao desenvolvimento infantil, desempenhando um papel crucial na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. No contexto do currículo da cidade de São Paulo, é essencial compreender e valorizar o brincar como uma ferramenta fundamental para promover o desenvolvimento holístico das crianças. Este texto explora a importância do brincar nesses estágios cruciais da educação infantil, embasado nas diretrizes do currículo paulistano, destacando sua influência no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

O brincar é reconhecido como uma atividade que contribui para o desenvolvimento infantil em várias áreas. Segundo o currículo da cidade de São Paulo, o brincar é considerado uma prática pedagógica essencial, baseada em teorias como as de Piaget, Vygotsky e Bruner. Esses teóricos destacam a importância do brincar para a construção do conhecimento, a interação social e o desenvolvimento da linguagem.

Na pré-escola, o brincar é uma atividade central que estimula a criatividade, a imaginação e a expressão das crianças. De acordo com o currículo da cidade de São Paulo, as atividades lúdicas são incorporadas ao cotidiano escolar para promover a autonomia e a socialização das crianças. Brincadeiras estruturadas e não estruturadas são incentivadas como forma de explorar o mundo ao redor e desenvolver habilidades motoras e cognitivas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o brincar continua desempenhando um papel importante na aprendizagem das crianças. Conforme delineado no currículo da cidade de São Paulo, as atividades lúdicas são integradas ao currículo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo e engajador. Jogos educativos, dramatizações e atividades artísticas são utilizados para explorar conceitos curriculares de forma prática e significativa.

Os benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil são vastos e abrangentes. O currículo da cidade de São Paulo destaca que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, promovendo a resolução de problemas e o pensamento criativo. Além disso, o brincar fortalece as habilidades sociais e emocionais das crianças, permitindo-lhes desenvolver empatia, cooperação e autoestima.

Apesar da importância do brincar, sua implementação efetiva na educação infantil pode enfrentar desafios. Limitações de tempo, recursos e compreensão inadequada dos benefícios do brincar podem representar obstáculos. No entanto, o currículo da cidade de São Paulo propõe estratégias para superar esses desafios, incluindo a formação de professores em práticas pedagógicas centradas no brincar e o envolvimento dos pais na promoção de atividades lúdicas em casa.

O brincar na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, conforme delineado no currículo da cidade de São Paulo. Ao reconhecer e valorizar o brincar como uma prática pedagógica significativa, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos e estimulantes, que promovem o crescimento holístico das crianças. É fundamental continuar investindo em iniciativas que fortaleçam o papel do brincar na educação, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de explorar, aprender e crescer por meio dessa atividade tão fundamental.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o papel do professor é fundamental na promoção do brincar como parte integrante do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O currículo da cidade de São Paulo enfatiza que os educadores desempenham um papel essencial na criação de ambientes educativos que valorizem e incentivem o brincar. Aqui estão algumas maneiras pelas quais os professores podem facilitar e enriquecer essa experiência:

Facilitador do Ambiente Lúdico: Os professores devem criar um ambiente físico propício ao brincar, com espaços designados para diferentes tipos de atividades, como área de jogos, cantinhos de leitura e espaços para atividades artísticas. Eles também devem garantir que haja uma variedade de materiais e brinquedos disponíveis que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças.

Observador e Facilitador do Jogo: Os professores devem observar atentamente o jogo das crianças, identificando oportunidades de aprendizagem e intervenções necessárias para promover o desenvolvimento. Eles podem interagir com as crianças durante o jogo, fazendo perguntas abertas para estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Planejador de Atividades Lúdicas: Os professores devem integrar atividades lúdicas ao currículo de forma intencional, planejando experiências de aprendizagem que sejam significativas e relevantes para as crianças. Isso pode incluir jogos cooperativos, dramatizações, atividades artísticas e exploração sensorial, todas projetadas para promover o desenvolvimento em várias áreas.

Promotor da Inclusão e Colaboração: Os professores devem criar um ambiente inclusivo onde todas as crianças se sintam valorizadas e capazes de participar plenamente das atividades de brincadeira. Eles também devem incentivar a colaboração entre as crianças, promovendo a comunicação, o compartilhamento e a resolução de conflitos de forma construtiva durante o jogo.

Parceiro das famílias: Os professores devem envolver os pais no processo educativo, fornecendo informações sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e sugerindo maneiras de promover o brincar em casa. Eles podem compartilhar ideias de atividades simples e acessíveis que os pais possam realizar com seus filhos para fortalecer os laços familiares e enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças.

Em suma, o papel do professor na promoção do brincar na educação infantil é multifacetado e crucial para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças. Ao criar ambientes educativos ricos em oportunidades de brincar e ao agir como facilitadores e mentores durante o jogo, os professores podem ajudar as crianças a explorar, descobrir e crescer de maneira significativa em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos profundamente o papel fundamental do brincar na vida e no desenvolvimento das crianças, especialmente no contexto da educação infantil na cidade de São Paulo. Desde os primeiros meses de vida, as crianças demonstram uma inclinação natural para o brincar, uma atividade que vai muito além da mera diversão e entretenimento. O brincar é uma poderosa ferramenta de aprendizado, uma forma de expressão criativa e um meio de desenvolvimento integral em todas as esferas da vida infantil. Brincando a criança trabalha com diversos aspectos como, físico, motor, emocional, social e cognitivo, que produz fundamentos interessantes para processo de aprendizagem e desenvolvimento. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, onde ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, uma vez que o conhecimento é

construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem ao longo de toda sua formação.

o brincar é mais do que apenas uma atividade; é um direito fundamental de todas as crianças, reconhecido tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente quanto pela legislação educacional brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. Essas legislações estabelecem as bases para uma abordagem pedagógica centrada na criança, que valoriza o brincar como uma parte essencial do processo educativo.

Além disso, nossa análise revelou como o brincar é integrado de maneira deliberada e estruturada ao currículo educacional da cidade de São Paulo, promovendo experiências de aprendizado ricas e significativas para todas as crianças. Ao valorizar o brincar como uma forma legítima de aprendizagem, as escolas estão criando ambientes inclusivos e acolhedores onde todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. O brincar é a forma de expressão própria das infâncias e um ato de liberdade e autonomia. Por meio da brincadeira, a criança usa sua imaginação e os mais diversos recursos para descobrir-se e para criar oportunidades de conhecer o mundo, resolver problemas e interagir com as pessoas e elementos que a circundam.

No entanto, reconhecemos que ainda há desafios a serem enfrentados na promoção do brincar na educação infantil. A falta de recursos, a falta de formação adequada para os educadores e as pressões para cumprir metas acadêmicas muitas vezes podem limitar a integração eficaz do brincar ao currículo. Portanto, instamos as autoridades educacionais, as escolas e a comunidade educacional como um todo a redobram seus esforços para garantir que o brincar permaneça no centro do processo educativo.

À medida que avançamos no século XXI, é essencial reconhecermos o brincar como uma parte essencial da experiência humana e como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento saudável e integral das crianças, quanto mais possibilidades forem oferecidas à criança para que ela possa vivenciar um brincar livre e espontâneo, que garanta tempo, espaço e acompanhamento consciente das vantagens que essas experiências podem agregar à criança, mais plena será sua formação. Ao valorizarmos o brincar e ao investirmos em práticas pedagógicas que o promovam, estamos investindo no futuro de nossa sociedade, construindo uma base sólida para o crescimento e a prosperidade de todas as crianças.

Nas palavras de Friedrich Schiller, "O homem só é completamente humano quando brinca." Que possamos, como educadores, pais e membros da comunidade, continuar a nutrir o espírito brincalhão das crianças, proporcionando-lhes as oportunidades e os recursos necessários para explorar, aprender e crescer em um mundo cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso 22 maio 2024.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso 22 mai. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso 22 mai. 2024.

Brasil. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/EducacaoInfantil> Acesso 22 mai. 2024.

Ferreira, Aline Bandeira. **O brincar na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2012.

Garvey, Clare. **Play.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Vygotsky, Lev S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização 21 BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Acesso 03 jun. 2019.

MALUF, Â. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: E AS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL



NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE: AND THE POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION ONWARDS

ROSANA LUCIA ROJA

Graduação em PEDAGOGIA com licenciatura plena pela Universidade Paulista - UNIP (1996); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI "Brigadeiro Eduardo Gomes" e PEI no CEI Vila Basileia.

RESUMO

Atualmente, as questões de Alfabetização e Letramento vêm sendo amplamente discutidas no campo educacional. Estudiosos têm buscado formas de facilitar esses processos, considerando que, desde a infância, a leitura representa o primeiro contato com o mundo letrado. Em resposta a essa necessidade, o governo criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de garantir a alfabetização em português e matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A presente investigação teve como objetivo identificar os aspectos positivos que auxiliam no processo de alfabetização e letramento, bem como os desafios enfrentados pelos professores. Utilizou-se uma metodologia qualitativa com levantamento bibliográfico para discutir as diferentes perspectivas de diversos autores sobre esses processos. Os resultados indicaram que a alfabetização ainda enfrenta muitos obstáculos, resultando em altas taxas de abandono escolar e em um número significativo de alunos analfabetos funcionais. Portanto, é essencial abordar essas questões desde a Educação Infantil. Além disso, é crucial desenvolver projetos educacionais voltados para o público adulto, garantindo que eles se tornem efetivamente alfabetizados.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Educação Básica.

ABSTRACT

Literacy and literacy issues are currently being widely discussed in the educational field. Scholars have been looking for ways to facilitate these processes, considering that, from childhood, reading represents the first contact with the literate world. In response to this need, the government created the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), with the aim of ensuring literacy in Portuguese and mathematics by the end of the third year of elementary school. The aim of this investigation was to identify the positive aspects that help in the literacy process, as well as the challenges faced by teachers. A qualitative methodology was used with a bibliographic survey to discuss the different perspectives of various authors on these processes. The results indicated that literacy still faces many obstacles, resulting in high dropout rates and a significant number of functionally illiterate students. It is therefore essential to address these issues right from early childhood education. In addition, it is crucial to develop educational projects aimed at the adult public, ensuring that they become effectively literate.

KEYWORDS: Literacy and Lettering; National Pact for Literacy at the Right Age; Basic Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as demandas da sociedade em relação à escola, especialmente no ensino de português, focam na discussão sobre alfabetização e letramento, ligados à qualidade do ensino para desenvolver diversas competências e habilidades nos alunos.

Na chamada sociedade do conhecimento, não basta decifrar os signos linguísticos; é essencial identificar e atribuir significado ao que se lê. A leitura e a escrita potencializam a emancipação do ser humano em relação ao meio em que vive, facilitando sua integração e participação na sociedade.

Comunicar-se verbalmente por meio de um gênero ou de um texto desenvolve a linguagem não apenas em seus aspectos formais e estruturais, mas também em seus aspectos cognitivos, sociais e históricos. A linguagem, como sistema simbólico básico, pertence a todos na sociedade.

A aplicação de sistemas simbólicos é essencial no desenvolvimento dos processos mentais, pois, ao utilizar signos internos, o indivíduo se liberta do espaço, do tempo e da necessidade de interação concreta com outros objetos.

No Brasil, um dos maiores problemas enfrentados atualmente é o analfabetismo funcional. Este é definido como a incapacidade de entender e compreender textos, incluindo operações matemáticas, e de organizar suas próprias ideias ao se expressar. Esse problema pode estar relacionado à baixa escolarização, já que muitos brasileiros têm menos de quatro anos de escolaridade completa, muitas vezes devido à necessidade de trabalhar, renunciando aos estudos. Assim, são pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, mas, mesmo alfabetizadas, não conseguem compreender textos curtos.

O objetivo geral deste estudo é identificar os aspectos positivos que ajudam no processo de alfabetização e letramento, assim como os desafios enfrentados pelos docentes durante esse processo. Como objetivos específicos, busca-se discutir a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A justificativa para esta pesquisa está na relevância do tema para contribuir com práticas que auxiliem os docentes em sala de aula no processo de alfabetização, permitindo o uso competente da linguagem.

Para isso, foi utilizada uma metodologia qualitativa através de revisão bibliográfica, baseada na literatura pertinente ao tema.

SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Quando falamos de alfabetização, nos referimos ao processo de aprendizagem que envolve a habilidade de ler e escrever. Por outro lado, o letramento vai além, pois depende da alfabetização e desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais:

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Consideramos alfabetizado aquele que consegue ler e escrever e quando falamos em ler e escrever diz ler e escrever corretamente, não aquele processo mecânico da língua escrita (...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2008, p. 15,16).

A alfabetização está relacionada à qualidade da proficiência em leitura e escrita. A pessoa alfabetizada é capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto a letrada vai além, dominando a língua em seu cotidiano, nos mais diversos contextos.

No Brasil, o processo de alfabetização começou com os jesuítas, que ensinavam os índios a lerem e escrever. O método adotado por eles ainda parece estar presente nas escolas de hoje, onde alguns professores ensinam de forma padronizada e mecânica, contribuindo para a grande lacuna encontrada na educação das crianças do ensino fundamental.

Soares (2008), também argumenta que a alfabetização faz parte da leitura do mundo, pois é um processo que ocorre antes, durante e após o período escolar. O indivíduo leva esse conhecimento para a vida, desenvolvendo diferentes habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, que influenciarão sua vida pessoal, social e profissional (MACHADO e INOCÊNCIO, 2016).

Percebe-se que a alfabetização é um processo em que o indivíduo internaliza o código da linguagem e desenvolve a leitura e a escrita. No caso do letramento, é fundamental ter uma boa base alfabética e a capacidade de discutir, escrever, interpretar e organizar ideias por meio do uso da linguagem.

Um dos maiores problemas enfrentados atualmente no Brasil é o analfabetismo funcional. Este é definido como a incapacidade de compreender textos, realizar operações aritméticas e organizar pensamentos ao se expressar. Uma pessoa considerada analfabeta funcional não é necessariamente aquela que não sabe ler e escrever, mas aquela que tem dificuldades de comunicação (LEITE e

CADEI, 2016).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o analfabeto funcional é aquele que possui menos de quatro anos de escolaridade completa. São pessoas que frequentam ou já frequentaram a escola e, apesar de alfabetizadas, não compreendem textos curtos.

A falta de habilidades abrangentes de leitura, escrita e cálculo leva a diversas consequências, como a diminuição da produtividade nas empresas, pois o indivíduo tem dificuldade em compreender avisos de perigo, instruções de saúde e segurança ocupacional, bem como manuais e orientações, normas técnicas e outros procedimentos normais de trabalho (BOTELHO, 2007).

Leite e Cadei (2016) defendem que é preciso resolver essa situação por meio da educação e melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas. A discussão deve ser sobre qualidade, não quantidade. Infelizmente, o resultado disso no Brasil é o grande número de analfabetos funcionais com diploma. No passado, o acesso à informação e ao conhecimento era menor, mas a capacidade de pensar era maior.

A sociedade do conhecimento trouxe facilidade de acesso à informação, o que pode justificar a dificuldade dos jovens em apresentar esse conhecimento de forma lógica, coerente e concisa por meio da linguagem oral ou escrita. O analfabetismo funcional é silencioso, pois muitas vezes esses alunos passam despercebidos em sala de aula, prejudicando a eles mesmos e à sociedade.

Isso desestimula as crianças a frequentarem a escola, resultando em indisciplina, além de reduzir suas chances futuras de inserção no mercado de trabalho e de relacionamento com outras pessoas. Eles podem ler, escrever e contar, mas não entendem a palavra escrita.

A escola também promove o aprendizado tradicional, que infelizmente não atende às expectativas da alfabetização. Metodologias relacionadas à leitura e produção de textos envolvendo letramento não se adequariam às expectativas da sociedade, como o desenvolvimento socioeconômico e cultural na convivência com outros indivíduos, já que os contextos em que a escrita está presente são muito mais complexos.

Portanto, o ensino tradicional de alfabetização e letramento, que se limita a decifrar um código para lê-lo com eficácia, não garante a formação de leitores e escritores competentes (ALBUQUERQUE, 2007).

É necessário que a escola, principalmente o professor, resgate o verdadeiro significado de letramento e defina adequadamente o conceito de alfabetização, uma vez que os dois processos devem ocorrer de forma interdependente. A prática pedagógica construtiva deve aliar alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um, mantendo a relação entre conteúdo e prática cujo objetivo principal é a formação de um leitor e escritor eficaz.

É fundamental que o professor alfabetize de maneira equilibrada, sem privilegiar excessivamente um processo em detrimento do outro (alfabetização e letramento), entendendo que, embora distintos, esses processos são indissociáveis e devem ocorrer simultaneamente.

Segundo Freire (1996), a importância do trabalho docente nesse contexto reside em criar ações e condições que promovam a construção do pensamento crítico, tanto em relação ao próprio trabalho quanto aos objetivos a serem alcançados com os alunos. O processo de letramento se torna uma forma de compreender a si mesmo e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar de maneira fundamentada, visando intervir no mundo ao redor e combater situações de opressão.

PROGRAMA DO GOVERNO VOLTADO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação no Brasil foi marcada por altas taxas de repetência e evasão escolar, o que levou a uma revisão do projeto educacional para repensar a qualidade do ensino. A nova abordagem buscava atender às diversas necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da época, levando em consideração os interesses e motivações dos alunos e garantindo a aprendizagem. O objetivo era contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes (BRASIL, 1997, p. 24).

Leite e Cadei (2016) defendem que é necessário resolver essas questões por meio de uma educação de qualidade, com ênfase na alfabetização eficaz nas escolas. A discussão deve focar na qualidade do ensino, não apenas na quantidade. Infelizmente, no Brasil, o resultado dessa situação é muitos analfabetos funcionais com diplomas. No passado, as pessoas tinham menos acesso à informação e ao conhecimento, mas possuíam uma maior capacidade de reflexão.

Após discussões entre governo, pesquisadores e educadores, concluiu-se que uma forma de melhorar a educação e erradicar o analfabetismo seria estabelecer o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC tem como objetivo garantir que crianças aprendam a ler e escrever em português e matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas municipais e estaduais brasileiras. Esta meta é abordada no inciso II do art. 6.094/2007, que determina que Estados e Municípios devem alfabetizar crianças até oito anos de idade, verificando os resultados por meio de exame periódico específico (BRASIL, 2007).

Assim, pode-se dizer que o PNAIC é:

[...] constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p.5)

Embora o Conselho Nacional Palestino de Cultura Islâmica tenha começado a considerar processos de alfabetização por meio de materiais acessíveis, houve desafios significativos na implementação do programa, como atrasos na entrega de materiais, a exclusão de diretores e coordenadores pedagógicos durante os treinamentos e a pouca mobilização de professores para os cursos (LEITE e CADEI, 2016).

Portanto, alfabetizar e promover o letramento exige que o professor tenha pleno domínio de todo o processo. O aluno deve ser desafiado a construir sua própria compreensão da escrita por meio da análise, comparação e relação entre os diversos elementos que compõem a linguagem escrita:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – que é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no letrado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita" (Soares, 2008, p. 36).

Como mencionado, o cenário atual da educação brasileira ainda apresenta grandes desafios. Em particular, no que se refere à alfabetização e ao letramento, é necessária a formação continuada de alfabetizadores, entre outras medidas. O trabalho realizado no processo de alfabetização é uma ação complexa. Tanto os livros didáticos quanto a prática dos alfabetizadores ainda são insuficientes.

Nesse sentido, devemos considerar que o objetivo do PNAIC é melhorar os níveis de desempenho em leitura e escrita das crianças ao final do ciclo de alfabetização. Portanto, a avaliação dos resultados do PNAIC é baseada na análise do alcance deste objetivo (LEITE e CADEI, 2016).

Em 2024, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) continua a desempenhar um papel crucial na educação brasileira. Este programa é fundamental para assegurar que crianças até os oito anos de idade adquiram habilidades essenciais de leitura, escrita e matemática, proporcionando uma base sólida para o aprendizado futuro.

A importância do PNAIC reside em sua abordagem integrada, que envolve a formação continuada de professores, a utilização de materiais didáticos de qualidade e o acompanhamento constante do progresso dos alunos (LEITE e CADEI, 2016).

Ao focar na alfabetização na idade certa, o PNAIC não apenas combate ao analfabetismo funcional, mas também promove a equidade educacional, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares.

Em um contexto em que a habilidade de compreender e interpretar informações é cada vez mais vital, o PNAIC se destaca como uma iniciativa essencial para preparar os cidadãos do futuro, capazes de participar de maneira ativa e crítica na sociedade.

Além disso, o PNAIC contribui significativamente para a redução das taxas de repetência e evasão escolar, problemas históricos no sistema educacional brasileiro. Ao investir na capacitação dos professores e na melhoria das práticas pedagógicas, o programa fortalece a eficácia do ensino e promove um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante (BOTELHO, 2007).

Em 2024, a continuidade e o fortalecimento do PNAIC são indispensáveis para que o Brasil avance na garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Assim, a educação nas séries iniciais, que compreende o início da alfabetização, é a base do desenvolvimento do aluno, pois é a partir desse período que ele poderá acompanhar o aprendizado em outras disciplinas e aprender a conviver em grupo com os colegas e com o meio em que vive. Isso exige atenção especial do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil enfrenta vários problemas atualmente, destacando-se a falta de qualidade no processo de alfabetização e letramento, o que exige novas perspectivas e práticas transformadoras.

Além disso, os professores que trabalham com a alfabetização precisam ser capacitados e buscar continuamente novos conhecimentos para se tornarem competentes, criativos e conscientes de sua responsabilidade como formadores de indivíduos intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social.

No processo de alfabetização, é necessário que o professor utilize e articule atividades que contemplem o que é exigido no currículo, juntamente com o caderno de apoio, o livro didático e os paradidáticos. As atividades desenvolvidas devem contemplar não apenas o processo de alfabetização, mas também outras habilidades e competências necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Portanto, uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento da linguagem, cognição, leitura e escrita não apenas facilitará o processo de alfabetização, mas também desenvolverá diversas habilidades e competências que os alunos ainda não alcançaram.

Infelizmente, apesar da dedicação dos professores, muitos ainda deixam a escola com dificuldades para perceber o mundo ao seu redor e entender que qualquer prática social está diretamente relacionada a um determinado gênero textual. Isso reforça a necessidade de uma boa alfabetização, uma vez que a compreensão do mundo se realiza nos textos que circulam socialmente.

Ou seja, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desempenha um papel fundamental na alfabetização desde a Educação Infantil, sendo essencial para garantir que todas as crianças desenvolvam habilidades básicas de leitura, escrita e matemática nos primeiros anos escolares. Desde a Educação Infantil, o PNAIC se empenha em criar uma base sólida para o aprendizado contínuo, promovendo um ambiente educativo que valoriza a alfabetização como um processo integrado e contínuo.

Além disso, ao proporcionar materiais didáticos de qualidade e adaptar o currículo às diversas realidades dos estudantes, o PNAIC facilita o acesso equitativo ao conhecimento, combatendo as disparidades educacionais desde cedo. Este enfoque precoce na alfabetização é crucial, pois estudos mostram que as habilidades adquiridas na primeira infância têm um impacto duradouro no sucesso acadêmico e na capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, o PNAIC não só fortalece a alfabetização inicial, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados, críticos e participativos, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de começar sua jornada educacional com o pé direito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

BOTELHO, A. **Sequências de uma sociologia política brasileira**. DADOS Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007, vol. 50, no 1, pp. 49-82.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Portaria nº 867, 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de julho de 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita**. Guia geral. Brasília: DF, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, F.R.; CADEI, M.M.S. **Analfabetismo Funcional: uma realidade preocupante**. Revista Científica do Instituto Ideia. RJ, nº 01, abril – setembro de 2016.

MACHADO, M.V.; INOCÊNCIO, K. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores alfabetizadores**. Curitiba: PUCPR. Artigo disponível nos Anais do EDUCERE 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TDI



FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF THE INDIVIDUALIZED TEACHING PLAN FOR STUDENTS WITH TDI

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

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Plano de ensino individualizado para alunos com TDI. Esse trabalho de pesquisa buscou investigar acerca da inclusão acadêmica no Brasil e a importância de se conhecer e investigar sobre o aluno em questão para que seja realizada uma proposta de ensino com qualidade para o seu aprendizado. O objetivo geral do artigo é investigar a importância de um currículo adaptado para alunos com TDI. Esse trabalho é de interesse dos profissionais da educação e de mães e pais de alunos com TDI ou qualquer deficiência que queira reunir conhecimentos acerca da inclusão no Brasil e a importância de um currículo adaptado.

PALAVRAS-CHAVE: TDI; Currículo; Infância; Educação inclusiva.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand how the resources received by the school are managed, which ends up generating a great deal of responsibility for the manager, who must use them efficiently and ensure the quality of teaching in the institution. A bibliographic survey was carried

KEYWORDS: Literacy and Lettering; National Pact for Literacy at the Right Age; Basic Education.

INTRODUÇÃO

Todos os dias, nas escolas brasileiras e nas demais instituições pelo mundo, surgem demandas que são inevitáveis, e não que alguém quisesse evitá-las, mas são situações que vem tirar qualquer profissional de sua zona de conforto. Trabalhar em uma sala de aula em que todos os alunos estejam no mesmo nível de ensino é muito bom, pois acredita-se que o trabalho seja linear e que quase todas os sujeitos irão aprender ao mesmo tempo. Contudo, na profissão de professor é quase utopia pensar nesse tipo de situação, porque cada sujeito é único e demanda um tempo diferente do outro para aprender e logo, uma escola nessas condições, se tratando de seres humanos seria impossível de existir.

Assim, compreendendo que os alunos possuem o seu tempo cronológico e biológico para a aprendizagem, o professor precisa pensar em situações que vão além, como em casos em que há alunos com alguma deficiência ou transtorno. Sabe-se que não há uma formação específica de cada tipo de transtorno ou deficiência pelos professores de escolas comuns, exceto alguns casos quando há uma complementação na formação como em casos de especialização ou mestrado, mas não há obrigatoriedade, principalmente nas escolas de rede de ensino pública.

No entanto, o professor deve minimamente estar preparado para investigar sobre as demandas de seu aluno e juntamente a equipe escolar, elaborar um currículo que atenda as demandas do aluno, com adaptações que forem necessárias, atendendo ao que rege a legislação, mas que principalmente, leia o seu aluno e reserve boa horas de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Sendo assim, esse artigo traz como problema de pesquisa: “Qual a importância de um currículo adaptado para alunos com TDI? ” O objetivo geral dessa pesquisa é: Investigar a importância de um currículo adaptado para alunos com TDI. Os objetivos específicos são: Investigar a definição de TDI; Analisar a inclusão no ensino regular de alunos com deficiência no Brasil; analisar o Plano de ensino individualizado.

Esse trabalho traz observações importantes sobre a inclusão na sala de aula regular, bem como um posicionamento do contexto histórico da inclusão no Brasil e traz ainda, algumas reflexões acerca do currículo adaptado e da importância de um plano de ensino individualizado. É de interesse de todos os profissionais que atuam na área da educação e de pais e mães que queiram entender sobre o plano de ensino individualizado.

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL OU TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL - TDI

Atualmente não é mais utilizado o número do Coeficiente Intelectual – QI para medir a inteligência das pessoas. Contudo, o QI é um número da inteligência, que está associado a habilidade

de raciocínio do indivíduo. Mas, se considera que para ter uma deficiência intelectual, o sujeito precisa ter o raciocínio geral e a resolução de problemas abaixo da idade (muito abaixo) expressivamente e junto a isso, um prejuízo adaptativo, que seria a dificuldade para a execuções de tarefas práticas do dia a dia e tarefas sociais, que seria a facilidade para o interesse em atividades que as pessoas da mesma idade possuem e de manter relacionamentos mais sérios, como amizade ou outros tipos de relacionamentos. Esse tipo de transtorno atinge cerca de 4 a 5 % da população (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Mazzotta (2005), a deficiência intelectual, portanto, não é algo que se manifesta apenas na sala de aula, pois se a dificuldade se apresentar apenas na sala de aula, a pessoa em questão nada tem a ver com deficiência intelectual.

A criança ou o adolescente que possui dificuldades para adquirir os conteúdos de sala de aula e adquirir as habilidades do dia a dia, tanto de autonomia como os cuidados de si quanto em relacionamentos interpessoais e passa por uma avaliação neuropsicológica e médica, é possível pensar em um TDI.

Assim, as atividades que precisam ser trabalhadas com uma pessoa com TDI não são apenas acadêmicas, mas de relacionamento, de recreação de conseguir se organizar e lidar com as situações simples do dia a dia. Assim, é preciso pensar no currículo adaptado que precisa incluir todas as etapas da demanda que o sujeito apresenta. Muitas vezes, o currículo não é trabalhado apenas na escola, pois é necessário um acompanhamento a longo prazo.

De acordo com Mazzotta (2005), existem muitas queixas das famílias e dos professores em relação a comportamento. Muitas crianças e adolescentes recebem comportamento equivocado por causa do tipo de comportamento que apresentam. Isso acontece porque muitos não conseguem acompanhar a palestra ou o que está sendo ensinado ou não querem fazer parte da atividade que está sendo desenvolvida e ficam ansiosos ou irritados e começam a fazer outra atividade que não estava prevista para o momento ou manifestam algum comportamento agressivo.

No entanto, é preciso pensar que esse tipo de comportamento é secundário, pois a todo pode ser que seja oferecido para o sujeito com TDI atividades que vão além da sua capacidade. Portanto, as atividades precisam ser pensadas e construídas de acordo com a demanda do sujeito, já que ele pode não conseguir se desenvolver a partir de atividades genéricas.

É normal que o comportamento da criança com TDI seja diferenciado das outras crianças mesmo nas brincadeiras e atividades desenvolvidas durante o recreio. Pode ser que ele fique ansioso, irritado ou manifeste algum comportamento agressivo. Isso acontece porque no recreio as crianças brincam e jogam e essas atividades possuem regras que para a criança com o transtorno pode ser mais difícil para administrar e entender o que precisa ser feito (MAZZOTTA, 2005).

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Partiu-se do período da ditadura militar para constituir o processo de desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil. No início da Ditadura Militar no Brasil, mais precisamente entre os

anos de 1964 e 1969, a Constituição de 1946, vigente até então, foi alterada com 17 decretos denominados Atos Institucionais criados para suprimir os direitos civis dos cidadãos. Os AIs, como ficaram conhecidos, davam amparo legal para que o governo pudesse agir de acordo com os seus interesses e oprimisse tentativas da oposição de derrubá-lo utilizando-se de métodos que violavam tanto os direitos da liberdade de expressão política e artística, quanto o direito do cidadão de viver em seu próprio país e defender sua vida (FELTRIN, 2011).

A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967, encomendada e formalizada pelo primeiro presidente do Golpe Militar, Humberto de Alencar Castelo Branco. Foi escrita por um grupo de juristas que apoiavam a ditadura militar e que por um lado asseguravam a legalidade de quaisquer atitudes tomadas por parte do governo militar para se manter no poder e por outro lado não permitia aos réus o “habeas corpus” nos casos de crimes políticos; exilava inimigos políticos; censurava as mídias e expressões culturais como teatro, cinema, músicas, livros (FELTRIN, 2011).

O Golpe Militar perdurou até 1985 quando se iniciou o momento de reabertura democrática do país com a eleição do presidente civil Tancredo Neves. Em 5 de outubro de 1988 no governo democrático do presidente José Sarney foi apresentada a nova e atual Constituição da República Federativa do Brasil, com a proposta de implementar um governo democrático baseada nos direitos humanos, na qual a prioridade das ações é a preservação do direito à vida, ao acesso à cultura, educação, lazer, saúde, liberdade de expressão e o direito de ir e vir. A Constituição de 1988 expõe, logo no início, que pretende promover a igualdade, livre de toda forma de preconceito: raça, sexo, cor, idade, religião e construir uma comunidade livre e solidária. Determinações compreensíveis após 21 anos de repressão militar (FELTRIN, 2011).

De acordo com Tessaro (2011), um ponto importante, para os educadores, é conhecer o que assegura a Constituição de 1988 sobre a Educação e a oportunidade de acesso para todos os cidadãos brasileiros de acordo com suas necessidades. Encontrou-se no artigo 203 do capítulo II o direito adquirido das pessoas com deficiência de terem possibilidade de serem inseridas na sociedade através da habilitação e reabilitação.

Compreendeu-se a escola como um lugar onde a interação entre os alunos e os adultos os ajudam a se tornarem pessoas capazes de viver bem em sociedade, através da socialização e sabendo que a educação é um direito de todos e visa tanto o desenvolvimento, quanto o preparo para a cidadania e para o trabalho. O Estado deve oferecer atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino. Além da educação obrigatória, atendimento especializado para as pessoas com deficiência e criação de programas de prevenção e atendimento especializado, o Estado, assim como a família e a sociedade, tem como dever priorizar a criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (TESSARO, 2011).

Ainda no capítulo VII da Constituição Federal de 1988 verificou-se que o Estado tem a preocupação em auxiliar a integração do deficiente na sociedade inclusive repensando e modificando os aspectos arquitetônicos da cidade, pois para garantir a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na convivência social de acordo com suas habilidades, ele deve proporcionar acesso adequado para essas pessoas aos lugares públicos (prédios com rampas de

acesso; elevadores; calçadas planas) inclusive com a fabricação de veículos de transporte coletivo adaptado às pessoas com deficiência.

Em 24 de outubro de 1989 entrou em vigor a Lei 7.853 que garante a matrícula de pessoas com deficiências em cursos regulares oferecidos pelo estado, contanto que sejam capazes de se integrar ao sistema educacional. Ou seja, se os alunos tiveram condições de se adaptar podem estudar, caso contrário, a escola não tem obrigação, ainda, de se adaptar ao aluno com deficiência (TESSARO, 2011).

Essa situação mudou em 13 de julho de 1990 mediante aprovação da Lei nº 8.069 descrita pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA se baseia em dez princípios que norteiam o direito à educação, saúde e proteção de todas as crianças e adolescentes e o dever da família, sociedade e governo em propiciar que os direitos das crianças sejam cumpridos, compreendendo que a infância abrange o período do zero aos doze anos incompletos e a adolescência dos doze aos dezoito anos de idade (FELTRIN, 2011).

A respeito da educação especial o quinto princípio do ECA garante às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente tratamento adequado, assim como educação e cuidados necessários de acordo com suas deficiências. O sétimo princípio garante uma educação capaz de promover a cultura e desenvolver as habilidades do educando para dar-lhe condições iguais de oportunidades, para que se torne um cidadão útil à sociedade, desenvolvendo sua capacidade de tomar suas próprias decisões com responsabilidade moral e social (FELTRIN, 2011).

Destacou-se os capítulos IV e VII que pontuam os direitos educacionais e a inclusão. O capítulo IV traz a igualdade de condições em relação ao direito da criança e do adolescente ter acesso e permanência à escola; o respeito que deve ter por parte dos educadores. O artigo 54 do referido capítulo reforça o dever do Estado em assegurar a criança e ao adolescente ensino fundamental obrigatório e gratuito com atendimento educacional especializado aos educandos portadores de deficiência; direito ao material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. É o único artigo do Estatuto, entre os duzentos e sessenta artigos que o compõe, que trata da garantia de educação aos educandos com algum tipo de deficiência.

Segundo Mantoan (2006), historicamente o ECA foi o documento mais relevante para a formulação e criação de diretrizes que asseguram direitos básicos para que as crianças se desenvolvam com oportunidades de alcançarem o maior grau de desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social, afetivo, psicológico possível de acordo com a sua deficiência, mas ao mesmo tempo independente dela. Ou seja, o amparo legal para o desenvolvimento pessoal de cada criança respeitando-se sua individualidade e seu tempo de desenvolvimento, sendo a inserção de crianças e adolescentes financiada pelo poder público, que tem o dever de oferecer uma educação com currículo adequado e adaptado às condições específicas de seus alunos.

No mesmo ano ocorreu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada entre os dias 5 e 9 de outubro de 1990 em Jomtien, Tailândia, pela UNESCO, na qual o Brasil é signatário. Foi exposta a necessidade de medidas educativas para garantir “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (MANTOAN, 2006).

O plano traçado pelos países participantes da UNESCO para suprir a demanda do analfabetismo mundial oferece oportunidade a todos de satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem através dos instrumentos essenciais: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas e dos conteúdos como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a sobrevivência e desenvolvimento pessoal que permita à pessoa “trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (MANTOAN, 2006).

Outro objetivo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é a transformação necessária das estruturas educacionais e dos currículos com a percepção de universalizar o acesso à educação e a igualdade de todos terem direito a educação com qualidade. Em relação às pessoas com deficiências a Declaração afirma que faz parte do sistema educativo tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação a essas pessoas. Ficou definido então que os países participantes colocariam em prática o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e diminuir o número de analfabetismo mundial, aumentando assim o desenvolvimento social e econômico dos países (FELTRIN, 2011).

As medidas inclusivas da Educação para Todos tiveram um foco maior em relação à educação de crianças e adolescentes com deficiências a partir da Declaração de Salamanca. Esta propõe que os governos insiram, pratiquem e tornem consistente uma Pedagogia centrada na criança e a participação da sociedade no processo de inclusão com a compreensão da importância e do direito que as pessoas com necessidades específicas têm de ser incluídas em sociedades democráticas que possibilitem uma aprendizagem e vivência com a autonomia adequada a cada tipo de deficiência (FELTRIN, 2011, p. 61).

O princípio norteador da estrutura de ação divulgada na Declaração de Salamanca é a noção e efetivação da escola inclusiva, onde as escolas se preparam para dar o atendimento educacional específico para todos os alunos com qualquer tipo de deficiência. Os governos devem aderir à política de incluir socialmente os cidadãos, e uma das formas é através da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências, possibilitando desenvolvimento e atuação com maior autonomia, em uma sociedade que aprendeu a ser inclusiva (FELTRIN, 2011).

Dentro das escolas inclusivas os alunos com deficiência se desenvolvem com maior estímulo, pois convivem com crianças sem deficiências e aprendem a lidar com as diferenças. A própria sociedade se modifica através das experiências de inclusão. Se desde criança o cidadão aprende a respeitar e conviver com as diferenças, futuramente teremos uma sociedade efetivamente inclusiva (FELTRIN, 2011).

Segundo Mantoan (2006), a escola deve se preparar para receber alunos com diferentes deficiências e a Declaração de Salamanca oferece recomendações para uma efetiva inclusão educacional: criação de uma pedagogia centrada na criança de acordo com as necessidades específicas de cada um, de acordo com suas deficiências e capacidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca esclarece o direito de toda pessoa portadora de deficiência ter acesso a uma educação especializada e de poder ter voz ativa com relação à sua educação, dentro da sua capacidade de desenvolvimento. As sugestões são feitas em âmbito mundial, e tanto o princípio fundamental da escola inclusiva, que assinala a importância das crianças aprenderem

sempre juntas sem separações por critérios exclusivos, como a pedagogia centrada na criança que utiliza seus conhecimentos prévios, as experiências de vida, a realidade da criança e sua capacidade de assimilar, questionar, produzir conhecimento são importantes para o desenvolvimento do ser humano de acordo com suas limitações, são pontos chaves das orientações da Declaração de Salamanca para uma sociedade inclusiva (MANTOAN, 2006).

No Brasil foi em 20 de dezembro de 1996 com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, realizada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que aspectos educacionais importantes foram revistos, como a garantia de educação para todos, determinação da inclusão de alunos com deficiências em escolas públicas, independentemente do tipo e grau da deficiência, preparação adequada dos profissionais que atuam com a educação de crianças, adolescentes e adultos (MANTOAN, 2006).

Considerou-se importante destacar o capítulo V da LDB, pois se trata exatamente da Educação Especial, compreendendo esta como a modalidade de educação escolar para discentes portadores de necessidades especiais. Em escolas regulares que tenham alunos com deficiências é dever do Estado dispor de serviço especializado para atender às necessidades especiais desses educandos, e se não for possível à integração do aluno em classes comuns do ensino regular, este deve ser encaminhado para uma classe, escolas ou atendimentos especializados nas condições específicas de cada criança (MANTOAN, 2006).

O artigo 59 da LDB assegura aos educandos com necessidades especiais um currículo diferenciado, além de métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, de acordo com as especificidades de cada deficiência; condições para concluir os estudos de acordo com a possibilidade de cada educando respeitando os limites de cada deficiência, mesmo que não tenham atingido o nível para aprovação da instituição de ensino (MANTOAN, 2006).

A partir das referências bibliográficas, observou-se que houve uma mudança significativa no modo como a sociedade passou a incluir os deficientes, desde a Constituição de 1964 durante a ditadura, onde eles tinham direito ao acesso desde que pudessem se adaptar ao meio, até a implementação da lei 9.394 de 1996 por Fernando Henrique Cardoso, que garante ao discente com deficiência o direito ao acesso à informação e a educação, e determina que é dever da sociedade se adaptar as necessidades específicas dessa parcela da população (MANTOAN, 2006).

As instituições que deram base para o presente trabalho estão cientes das obrigações que têm com seus alunos deficientes, mas em graus diferentes encontram dificuldades em inserir atitudes inclusivas, onde tanto o espaço é totalmente adaptado para a locomoção desse educando, quanto o docente é efetivamente capacitado para intervir na aquisição do conhecimento de cada indivíduo (MANTOAN, 2006, p. 57)

Deste modo, contata-se que educação de qualidade deve dar o acesso e garantir a permanência de todos os alunos, com ou sem deficiência. E se, para que esse direito se cumpra, forem necessários material específico, profissionais especializados e outros recursos, as instituições de ensino têm que ter condições de oferecer o amparo legal e de receberem elas mesmo suporte do Estado para cumprir o que hoje é lei.

Contudo, apenas elaborar as leis para a educação inclusiva não é suficiente, é necessário que a escola e os sistemas de ensino levem a sério e correspondam as necessidades que são inerentes

ao cotidiano. Assim, a formação continuada e a formação em trabalho deve ser imprescindíveis. Sendo assim, o currículo de um aluno com TDI deve ser individualizado e adaptado à sua realidade cognitiva, para que assim consiga atingir resultados satisfatórios na vida acadêmica.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O currículo adaptado ou plano de ensino diferenciado, seria ajustes realizados na elaboração e na formatação de atividades, bem como na avaliação e nos objetivos para que o aluno com TDI e outros tipos de transtornos e deficiências tenha acesso aos conteúdos curriculares. De acordo com as últimas pesquisas realizadas por universidades renomadas do Brasil, como a USP, Unicamp e UFSCar, tem evidenciado que os alunos com TDI que frequentam a escola do ensino regular, estão em defasagem no ano em que estão matriculados e a adaptação curricular vem auxiliar e ser um recurso, tanto para o professor como para o aluno, que consegue participar dos mesmos conteúdos curriculares que os seus colegas de classe (GLAT, 2002).

Para Feltrin (2011), um aluno com TDI que esteja matriculado no sexto ano do ensino fundamental e que ainda não domina as habilidades de leitura e escrita, os ajustes nos conteúdos curriculares serão necessários para que ele se aproprie dos conteúdos do respectivo ano e a adaptação curricular vem como um recurso para que o professor retire ou priorize alguns objetivos para que esse aluno consiga se apropriar dos conteúdos curriculares daquele ano que está sendo trabalhado com os seus colegas de classe.

É muito importante que haja um plano de ensino individualizado para o aluno com deficiência intelectual. Esse plano de atendimento individualizado não é importante somente para crianças e adolescentes com TDI, mas para alunos autistas, para crianças e adolescentes que apresentem distúrbios ou dificuldades de aprendizagem (FELTRIN, 2011).

Segundo Carvalho e Silva (2006), o plano deve ser elaborado com critério e deve ter participação dos profissionais da escola e dos profissionais que atendem a criança e junto da família. Nesse plano, deve conter aspectos relacionados ao desenvolvimento atual, ou seja, nele deve ser apontado o que a criança já sabe, com o seu nível de aprendizagem e quais são as metas estabelecidas para ele ou ela, ou seja, o que ela precisa aprender.

O plano deve ser organizado de forma sistematizada, em pequenos passos, por exemplo, se ele já sabe cores primárias e não sabe cores secundárias, o professor irá trabalhar com atividades estimulantes para que ele aumente mais o repertório de cores, ampliando a sua aprendizagem; ou, se a criança não sabe ler e escrever, é preciso que haja uma investigação para saber se há nível intelectual para a leitura e escrita, pois não são todas as pessoas com TDI ou autismo que vão ter habilidades para leitura e escrita (CARVALHO; SILVA, 2006).

A avaliação do potencial de leitura e escrita é importante e ela pode ser realizada por um psicólogo ou neuropsicólogo. Partindo da avaliação, se constatado que o aluno tem potencial de leitura e escrita, é muito importante entender por que ela não está fluindo e investigar se há alguma dificuldade de percepção visual ou auditiva, ou até mesmo de atenção (CARVALHO; SILVA, 2006).

Desta forma, é importante que o professor entenda o contexto do seu aluno para que possa propor atividades significativas para ele, sem deixar de desenvolver o seu potencial e levando em consideração as tarefas que são mais difíceis e que precisam de um olhar mais atencioso para que elas não gerem resultados não esperados, como os sinais de ansiedade e de irritação.

É importante que seja desenvolvido antes de qualquer objetivo com o aluno com TDI, as habilidades de comunicação e somente depois que essa habilidade se estabelecer será possível trabalhar os conteúdos acadêmicos. Assim, o plano educacional individualizado deve ser muito criterioso e analisar a situação de cada aluno a qual ele vai servir, já que as pessoas são diferentes, mesmo que um mesmo grupo tenha um mesmo tipo de transtorno.

A família é um fator importante quando se trata de um aluno com TDI, pois quando há um plano individualizado e ele começa a ser trabalhado dentro da sala de aula, a família precisa saber o que está sendo desenvolvido para que ela possa dar continuidade do trabalho em casa, com atividade, com exercícios, com jogos, com brincadeiras e outros, fazendo assim, uma potencialização desse processo de atividades acadêmicas (CARVALHO; SILVA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho, notou-se que ao receber um aluno com deficiência intelectual ou TDI na sala de aula, o professor deve se interessar e saber sobre o seu aluno juntamente à família. Deve saber se ele faz algum tipo de acompanhamento médico e quais encaminhamentos a família traz para a escola.

Após esse momento, a equipe escolar precisa se reunir para tratar do referido aluno e juntos, devem elaborar um plano de ensino individualizado para que o aluno possa se desenvolver com as metas e objetivos propostos nele. Contudo, é importante ressaltar que o mesmo plano não pode servir para outro aluno, haja vista que cada aluno possui as suas necessidades próprias e mesmo que tenham o mesmo tipo de transtorno, devem ser tratados em sua individualidade.

De acordo com os apontamentos observados durante pesquisa, verificou-se que atualmente, no Brasil, as crianças de modo geral que possuem alguma deficiência ou transtorno não conseguem acompanhar a aprendizagem da turma do mesmo ano letivo. Acredita-se, portanto, que isso não ocorra por causa da má formação dos profissionais e, da sobrecarga que há nas escolas, em que um professor muitas vezes atende muitas crianças ao mesmo tempo e não consegue fazer um trabalho individualizado com o aluno com deficiência.

Contudo, é preciso que a escola de forma geral pense em estratégias para o atendimento de qualidade e para que o aluno consiga avançar, tanto nas questões acadêmicas quanto em sua comunicação social. Portanto, realizar ações formativas para que os professores consigam realizar e seguir um plano de ensino individualizado é muito importante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (CF). 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA).** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso 10 mar. 2024.

BRASIL. **LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001b.

CARVALHO, A. R.; SILVA, D. R.; **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 12 Mar. 2024.

FELTRIN, Antônio Feltrin. **Inclusão social na escola.** 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Revista Integração, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, v. 14, n. 24/2002.

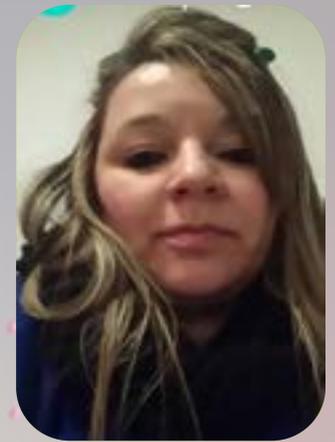
MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Engler; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Pontos e contrapontos**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA

THE USE OF GAMES AS A STRATEGY FOR TEACHING MATHEMATICS



ROSEMEIRE LEITE DE MELO

Graduação em pedagogia licenciatura plena pela Faculdade Taboão da Serra -FTS em 2005; Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES - 2018; Pós-graduação em Arte e Educação em nível de especialização, faculdade FCH FACULDADE DE CIENCIAS HUNANAS 2017; Pós em nível de especialização Alfabetização e Letramento FGP - 2019; Pós-graduação em nível de especialização em Neurociências e Aprendizagem 2021, faculdade FGP. Professora de educação infantil na rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Os alunos veem a disciplina de matemática como complicado e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma como as aulas são ensinadas e aprendidas, pois, proporcionam um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos, com o objetivo de serem realizados em sala de aula. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino.

ABSTRACT

Students see the subject of mathematics as complicated and difficult to understand, which makes

their lessons seem boring. Mathematical games can help improve the way lessons are taught and learned, as they provide a better and more enjoyable environment for students to learn in. The article discusses the contributions that mathematical games can have on students' learning, with the aim of being carried out in the classroom. The bibliographic review methodology is used in this study. This review includes all the references of research carried out by authors on the subject of the work, and other scientific journals and articles. These citations are used as data in the study, i.e. they are the basis for the development of the study. The study believes that games and mathematics have a strong connection, and that they are great tools for teaching mathematics.

KEYWORDS: Mathematical games; Learning theory; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida. Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática. Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordem a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motoras. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem (PIAGET,1998).

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. (PIAGET,1998)

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande

seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficarem sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as regras. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento (SANTOS, 2011, p.7)

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorreremos à assimilação e acomodação.

Segundo Montovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranhã diz:

Á medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números apareceu progressivamente a partir do 3º milênio aC. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

Como interações matemáticas professor e aluno deve estar relacionado a situações atuais da vida real, de acordo com Aranhã (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos, e jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois esses problemas aparecem pode ser a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola com um processo contínuo de construção de conhecimento e compreensão matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado ao momento planejares agradáveis de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud. Brasília/MEC, 2001, p.158)

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática e criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

Para D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro Educação Matemática: Da Teoria à Prática, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'Ambrosio escreveu em 2007:

Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimento livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAUJO 1992)

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles são usados com mais frequência nas escolas.

Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE. 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho.

Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de Jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, como as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolverem sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003)

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolverem sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o afetivo de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizar jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico pelo meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorarem e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolverem seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia do brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar quem ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores.

O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinados em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidade para as crianças. Com base em sua própria compreensão do senso comum, como crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estarão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero et al. (2016) afirmam que:

Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO et al., p. 168)

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitem que os objetivos sejam alcançados. aprendizagem esperada por seus alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definido da seguinte forma:

Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certas graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplado no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde. (CHACÓN 2009, p.3)

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados. os dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais.

(CHACÓN 2009 p. 21).

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma experiência" (p. 18). Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso de o tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar crianças com o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que vêem e "brincam o que vivem ressignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno mesmo da mesma saúde, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendizado.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período avança em seu desenvolvimento para o próximo nível. Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras. (PIAGET 1999)

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; nesta estágio que inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim, o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999)

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápido para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que a professor da formação inicial reconhece os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tenho. Mas isso não acontece por inércia; É necessário que as atividades que ocorrem no sala de aula se destinam aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelo os professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão e internalização de forma construtiva, e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

Em outras palavras, as noções lógico-matemáticas estão presentes na vida da criança em todos os momentos e em todos os lugares. Por isso, o professor deve aproveitar ao máximo o ambiente que lhe é familiar. Além de selecionar adequadamente as atividades e jogos que são verdadeiramente interesse e são direcionados às necessidades dos alunos para aprimorar as habilidades que os alunos estão adquirindo ou reforçam o que a criança não conseguiu aprender completamente, para que vários conceitos possam ser estimulados ao mesmo tempo (SALVADOR, 2010).

O que foi dito até aqui aponta para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

As ações lúdicas Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. E embora possa gerar aprendizado, ocorre de forma mecânica, mecânica e pode conter a alegria de aprender e divertir-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática “pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atractiva para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em todos os áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permite adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois

são os alunos que descobriram que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver como coisas, em vez de apenas informações receber do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativo, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma como um professor pratica a pedagogia, e pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostarem de aprender matemática, e esta análise e teste de jogos jogados com alguns tópicos do ensino fundamental II pretende mostrar os benefícios e o propósito geral do uso de jogos em matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, e muitos acreditam que os jogos e ferramentas de toque são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papilus, 2004.

ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l.: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso 13 jun. 2023.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério Da Educação, 2000.

CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem: como criá-lo em sala de aula?** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>>. Acesso 13 jun. 2023.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria À Prática**. [s.l.] Papirus Editora, 2007.

GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991

GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo**. 2008

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato**. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MANTOVANI, A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.

MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso 09 ago. 2022.

PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ª edição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

QUINTERO, A. (2016). **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil**. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170.

RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. (2014). **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática: estudo de uma experiência inovadora**.

SALVADOR, A. (2010). **O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática**.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



THE NEUROPSYCHOPEDAGOGUE'S VIEW OF SCHOOL INCLUSION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN BASIC EDUCATION

SABRINA RODRIGUES DA SILVA
Professora na Rede Pública.

RESUMO

Essa abordagem requer uma equipe multidisciplinar de educadores, terapeutas e pais trabalhando juntos para criar um ambiente inclusivo e de apoio. Adaptar o currículo e as estratégias de ensino é essencial para garantir que cada aluno possa alcançar seu pleno potencial. Além disso, é fundamental promover a conscientização e a aceitação entre os outros alunos, criando uma cultura de respeito e empatia. Oferecer recursos e apoio técnico também é crucial para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. Com essas medidas, as escolas regulares podem se tornar verdadeiramente inclusivas, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This approach requires a multidisciplinary team of educators, therapists and parents working together to create an inclusive and supportive environment. Adapting the curriculum and teaching strategies is essential to ensure that each student can reach their full potential. In addition, it is essential to

promote awareness and acceptance among other students, creating a culture of respect and empathy. Offering resources and technical support is also crucial to ensure that each student's specific needs are met. With these measures, mainstream schools can become truly inclusive, where all students, regardless of their abilities, have the opportunity to learn and grow together

KEYWORDS: Education; School Inclusion; Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

Esse debate reflete uma preocupação crescente com a justiça social e a equidade no acesso à educação. Historicamente, certos grupos sociais, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, comunidades rurais e indígenas, entre outros, foram sistematicamente excluídos dos sistemas educacionais formais devido a preconceitos, discriminação e barreiras estruturais.

A garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades sociais. Uma educação inclusiva e equitativa não apenas beneficia os próprios alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para realizar seu potencial máximo, mas também fortalece as sociedades como um todo, ao promover a diversidade, a tolerância e o desenvolvimento sustentável.

Para tornar o direito à educação universal uma realidade, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva políticas educacionais inclusivas, investimentos em infraestrutura escolar acessível, capacitação de professores para atender às necessidades de todos os alunos e sensibilização da comunidade sobre a importância da inclusão educacional.

Além disso, é crucial enfrentar as causas subjacentes da exclusão educacional, como pobreza, discriminação e falta de acesso a serviços básicos, garantindo assim que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades desde o início de suas vidas.

A promoção do direito à educação universal requer um compromisso coletivo de governos, organizações internacionais, sociedade civil e outros atores relevantes para garantir que nenhum indivíduo seja deixado para trás. Somente através de esforços conjuntos e coordenados podemos construir um mundo onde o direito à educação seja verdadeiramente universal e onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de prosperar e contribuir plenamente para suas comunidades e sociedades.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

É importante reconhecer que essas limitações podem variar em gravidade e natureza de uma pessoa para outra. Além disso, o contexto cultural, social e ambiental de cada indivíduo pode influenciar sua experiência e manifestação da deficiência intelectual.

Por exemplo, uma pessoa com deficiência intelectual pode ter dificuldades de aprendizado, problemas de memória, dificuldades na resolução de problemas ou atrasos no desenvolvimento das habilidades sociais. No entanto, o impacto dessas dificuldades na vida diária e nas oportunidades de participação pode variar significativamente de acordo com fatores como acesso a recursos de apoio, suporte familiar, ambiente escolar inclusivo e políticas de inclusão social.

Portanto, ao lidar com o conceito de deficiência intelectual, é importante adotar uma abordagem centrada na pessoa, que reconheça e valorize a individualidade e as necessidades únicas de cada indivíduo. Isso implica não apenas reconhecer as limitações, mas também identificar e promover as habilidades, interesses e potenciais de cada pessoa com deficiência intelectual.

Uma abordagem inclusiva e holística para compreender e apoiar as pessoas com deficiência intelectual é essencial para garantir que elas tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, de emprego, sociais e comunitárias. Essa perspectiva reconhece a diversidade e a complexidade das experiências humanas e busca promover a participação ativa e a inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

Uma abordagem inclusiva e holística para apoiar pessoas com deficiência intelectual vai além do simples reconhecimento das suas necessidades específicas. Ela envolve a criação de ambientes que valorizam a diversidade e promovem a participação plena e igualitária de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características.

Isso requer o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas em diversos setores, como educação, emprego, saúde, transporte e lazer. Por exemplo, nas escolas, é essencial fornecer suporte individualizado, adaptações curriculares e oportunidades de aprendizado colaborativo para garantir que os alunos com deficiência intelectual possam alcançar seu potencial máximo.

No contexto do emprego, é importante promover a igualdade de oportunidades e eliminar barreiras para a participação de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Isso pode incluir programas de capacitação, apoio à transição para o emprego e adaptações no local de trabalho para garantir a acessibilidade e a inclusão.

Além disso, a inclusão social e comunitária é fundamental para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual. Isso envolve a criação de espaços e atividades acessíveis e inclusivas, onde todos os membros da comunidade possam participar ativamente e se sentir valorizados.

Para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é necessário combater o estigma e a discriminação associados à deficiência intelectual, promovendo a conscientização e a compreensão da diversidade humana. Isso requer o engajamento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e a própria comunidade, para trabalharem juntos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Isso pode ser alcançado através de campanhas de sensibilização pública, programas educacionais nas escolas, treinamento para profissionais de saúde e outros setores, e a promoção de representações positivas e precisas de pessoas com deficiência intelectual nos meios de comunicação

e na cultura popular.

Além disso, é importante garantir que as leis e políticas nacionais e internacionais protejam os direitos das pessoas com deficiência intelectual e promovam sua plena inclusão e participação na sociedade. Isso pode incluir leis antidiscriminação, políticas de acessibilidade, programas de apoio social e econômico, entre outras medidas.

O envolvimento ativo das próprias pessoas com deficiência intelectual e suas organizações representativas é fundamental para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades e aspirações sejam consideradas em todas as áreas da vida social e política.

Além disso, é importante reconhecer e valorizar as contribuições únicas que as pessoas com deficiência intelectual podem trazer para a sociedade. Ao invés de vê-las apenas como receptores de cuidados ou beneficiárias de assistência, é essencial reconhecer sua capacidade de contribuir de maneira significativa para o bem-estar e o progresso de suas comunidades.

Promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo de todos os membros da sociedade para superar preconceitos, eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades para todos. Isso não é apenas uma questão de justiça social, mas também de enriquecimento e fortalecimento das comunidades e da sociedade como um todo.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo mais justo, solidário e inclusivo para todos, onde cada indivíduo é respeitado e tem a oportunidade de realizar seu potencial máximo, independentemente de suas habilidades ou características.

Essa abordagem inclusiva e respeitosa da diversidade humana não apenas beneficia as pessoas com deficiência intelectual, mas também enriquece toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou características, podemos criar um ambiente mais criativo, inovador e dinâmico, onde a diversidade é celebrada e considerada uma fonte de força e crescimento.

Além disso, promover a inclusão e o respeito pela diversidade contribui para a construção de relações mais harmoniosas e empáticas entre as pessoas, reduzindo o isolamento social, a exclusão e o conflito. Isso cria uma sociedade mais coesa e solidária, onde todos se sentem valorizados e parte integrante da comunidade.

Ao promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade desde cedo, nas escolas e em outros ambientes de socialização, podemos ajudar a moldar as atitudes e comportamentos das gerações futuras, criando uma base sólida para um mundo mais justo e inclusivo.

Além disso, ao reconhecer e respeitar a diversidade humana, estamos também reconhecendo a interseccionalidade das identidades e experiências de cada indivíduo, incluindo raça, gênero, orientação sexual, idade, religião e origem étnica. Isso nos permite abordar de forma mais holística e integrada as questões de injustiça e desigualdade que afetam diferentes grupos na sociedade.

No entanto, promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade requer um compromisso

contínuo e uma ação coletiva de todos os membros da sociedade. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e programas inclusivos, mas também uma mudança fundamental nas atitudes e valores que sustentam as relações sociais e institucionais.

Em última análise, ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo onde todos têm a oportunidade de viver com dignidade, igualdade e respeito, e onde cada indivíduo pode contribuir plenamente para o bem-estar e o progresso da humanidade.

Esse compromisso contínuo com a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade implica em um processo de conscientização e educação em todos os níveis da sociedade. Isso significa que é necessário investir em programas de sensibilização e capacitação que ajudem as pessoas a compreenderem melhor as diferentes formas de diversidade e a reconhecerem seus próprios preconceitos e privilégios.

Além disso, é importante promover a representatividade e a participação de grupos marginalizados em todas as esferas da vida social e política, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que tenham poder de decisão sobre questões que os afetam diretamente.

Isso requer a criação de espaços seguros e inclusivos onde as pessoas possam se expressar livremente, sem medo de discriminação ou retaliação. Também é essencial promover o diálogo e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, buscando construir pontes de solidariedade e cooperação.

Além disso, as instituições públicas e privadas têm um papel crucial a desempenhar na promoção da inclusão e do respeito pela diversidade. Isso inclui a implementação de políticas de recrutamento e promoção que garantam a diversidade e a igualdade de oportunidades em todos os níveis hierárquicos, bem como a criação de ambientes de trabalho inclusivos e acessíveis.

No entanto, para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário um compromisso firme por parte dos líderes políticos, empresariais, religiosos e comunitários, bem como da sociedade como um todo. Isso requer coragem e determinação para enfrentar as estruturas de poder e os sistemas de opressão que perpetuam a exclusão e a discriminação.

Por fim, é importante lembrar que a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também de interesse comum. Uma sociedade mais inclusiva e diversa é uma sociedade mais resiliente, criativa e próspera, capaz de enfrentar os desafios do século XXI com sucesso e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de realização de um trabalho pedagógico inclusivo para os deficientes intelectuais no direito à educação são vastas e fundamentais para garantir a sua plena participação na sociedade. Essas possibilidades podem ser exploradas através de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas que reconhecem e valorizam as habilidades e potenciais únicos de cada aluno.

Uma abordagem centrada no aluno é essencial, onde os professores reconhecem e respeitam as diferenças individuais e adaptam o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência intelectual. Isso pode envolver a implementação de programas de ensino individualizado, adaptações curriculares, uso de materiais e recursos de apoio adequados, e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Além disso, é importante promover a colaboração entre professores, famílias, profissionais de saúde e outros profissionais envolvidos no processo educacional, para garantir uma abordagem integrada e holística no suporte aos alunos com deficiência intelectual.

O uso de tecnologia assistiva e recursos educacionais acessíveis também podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência intelectual, permitindo-lhes acessar o currículo de forma mais eficaz e independente.

Programas de educação inclusiva que promovem a interação e o convívio entre alunos com e sem deficiência intelectual também são importantes para combater o estigma e promover a compreensão e a empatia entre os alunos.

Além disso, é fundamental investir na formação e capacitação de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, proporcionando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para oferecer um ensino de qualidade e inclusivo.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no direito à educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer o ambiente escolar e promover uma cultura de respeito pela diversidade e inclusão. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada aluno, podemos construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

Essa valorização das potencialidades dos deficientes intelectuais representa uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e aborda a deficiência intelectual. Em vez de focar apenas nas limitações e incapacidades, há uma crescente ênfase nas habilidades, interesses e potenciais únicos de cada indivíduo.

Essa abordagem mais positiva e centrada na pessoa reconhece que todos os indivíduos têm algo valioso a contribuir, independentemente de suas habilidades ou características. Isso inclui os alunos com deficiência intelectual, cujas habilidades e potenciais podem ser desenvolvidos e valorizados através de uma educação inclusiva e de qualidade.

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Ao promover a participação de todos os alunos na educação, independentemente de suas habilidades ou características, estamos fortalecendo os valores democráticos de igualdade, respeito pela diversidade e justiça social.

Além disso, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual traz benefícios para toda a comunidade escolar, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito mútuo entre os alunos, professores e funcionários. Isso cria um ambiente mais acolhedor e solidário, onde todos se sentem

valorizados e respeitados.

No entanto, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário garantir o acesso a recursos e apoio adequados, bem como capacitar os professores e profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Além disso, é importante promover uma cultura escolar inclusiva, que celebre a diversidade e valorize as contribuições de todos os alunos. Isso requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e gestores escolares, na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática, justa e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, podemos construir escolas e comunidades mais acolhedoras, solidárias e democráticas, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e realizar seu potencial máximo.

Essa abordagem não apenas beneficia os alunos com deficiência intelectual, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e positiva para todos os alunos. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de cada aluno, independente de suas habilidades ou características, estamos promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita a diversidade e estimula o crescimento pessoal e acadêmico de todos.

Uma escola que valoriza as potencialidades de todos os alunos é mais do que apenas um local de ensino; é um espaço de oportunidades e descobertas. Nesse ambiente, os alunos são encorajados a explorar seus interesses, desenvolver suas habilidades e buscar seus sonhos, sem medo de julgamentos ou limitações impostas por estereótipos.

Além disso, uma escola que valoriza a diversidade e as potencialidades de todos os alunos promove uma cultura de respeito, empatia e colaboração. Os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, criando laços de amizade e solidariedade que transcendem as barreiras da diversidade.

Essa cultura inclusiva e positiva também se estende para além dos muros da escola, impactando as comunidades locais e a sociedade como um todo. Ao promover uma educação que valoriza as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo uma sociedade mais justa, solidária e democrática, onde cada indivíduo é valorizado e tem a oportunidade de contribuir para o bem-estar e o progresso de todos.

No entanto, para que essa visão se torne realidade, é necessário o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais, gestores escolares e funcionários. Todos devem trabalhar juntos para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e apoiados em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo um futuro mais brilhante e promissor para as gerações vindouras, onde a diversidade é celebrada e a inclusão é uma realidade concreta em todas as esferas da vida.

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celiana Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BENTES, N. O. **Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

A INCLUSÃO DE PESSOAS ESPECIAIS NA ESCOLA

THE INCLUSION OF SPECIAL PEOPLE IN SCHOOL



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

O presente trabalho analisa a exclusão, inclusão escolar e traz à tona discussões pertinentes deste novo paradigma social, principalmente para as crianças com deficiência, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. O objetivo desta pesquisa é verificar e analisar a interação social de crianças especiais. Neste estudo pesquisou-se sobre a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento dessas crianças e a influência da estimulação precoce em relação à aprendizagem deste aluno. Pretende-se com este trabalho abordar algumas reflexões que foram desenvolvidas no decorrer das pesquisas para as monografias, bem como, as experiências obtidas em sala de aula, sendo um dos objetivos refletir sobre as condições de inclusão social a partir, e dentro da sala de aula. Falar sobre inclusão é falar, sobretudo do interesse em realizar, por meio de políticas públicas, uma melhor estruturação na rede de ensino público e privado, que possibilite uma qualidade de vida social e cultural de todos os cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Cidadãos; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This paper analyzes exclusion and school inclusion and brings up pertinent discussions of this new social paradigm, especially for children with disabilities, whose development process is being studied more and more. The aim of this research is to verify and analyze the social interaction of special children. This study looked at the importance of special education for the training and development of these children and the influence of early stimulation on their learning. The aim of this work is to address some of the reflections that were developed during the research for the monographs, as well as the experiences gained in the classroom, one of the objectives being to reflect on the conditions for social inclusion from and within the classroom. To talk about inclusion is to talk, above all, about the interest in achieving, through public policies, a better structure in the public and private education network, which enables a quality of social and cultural life for all citizens.

KEYWORDS: Learning; Citizens; Development.

INTRODUÇÃO

A promoção da integração societal é um conjunto de estratégias e medidas que combatem a marginalização em relação aos benefícios da vida em comunidade, resultante de disparidades de classe social, origem geográfica, nível educacional, idade, presença de deficiências ou preconceitos raciais. A inclusão social envolve proporcionar oportunidades de acesso a recursos e serviços para aqueles que mais necessitam, dentro de um sistema que beneficie a todos, não apenas aos privilegiados em um sistema meritocrático.

A inclusão social tem orientado a formulação de políticas e leis, bem como a criação de programas e serviços dedicados a atender às necessidades especiais dos indivíduos com deficiência nas últimas cinco décadas. Esse princípio consiste em desenvolver mecanismos que permitam a adaptação dos deficientes aos sistemas sociais convencionais e, quando necessário, criar sistemas especiais que permitam sua participação ou tentativa de acompanhar o ritmo daqueles sem deficiências específicas.

É comum discutir e deliberar sobre a inclusão das pessoas com deficiência, mencionando direitos inerentes a uma deficiência específica, abrangendo todos os direitos de forma abrangente, sem a devida ênfase nos detalhes.

Dessa forma, a sociedade deve modificar suas estruturas e serviços oferecidos, abrindo espaços de acordo com as necessidades de adaptação específicas de cada pessoa com deficiência, a fim de tornar sua interação na sociedade mais natural. No entanto, esse princípio não promove a discriminação e a segregação na sociedade. A pessoa com deficiência passa a ser reconhecida por seu potencial, habilidades e outras formas de inteligência e aptidões.

Assim, propõe-se o paradigma da inclusão social, que visa tornar toda a sociedade um lugar

viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos, inteligências e potencialidades, garantindo seus direitos, atendendo às suas necessidades e valorizando suas capacidades.

Por esse motivo, os defensores da inclusão social trabalham para promover mudanças na sociedade, nas estruturas dos sistemas sociais e nas atitudes em todos os aspectos, como educação, trabalho, saúde e lazer.

Em suma, a inclusão social é uma questão de políticas públicas, uma vez que cada política pública é formulada e implementada por meio de decretos e leis, assim como declarações e recomendações de âmbito internacional (como o Tratado de Madrid). O objetivo fundamental é reconhecer o território como um espaço de expressão da cidadania e da garantia dos direitos sociais.

De acordo com a lei do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), fundado por D. Pedro II em 1857, é necessária a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. O propósito da inclusão social é promover a interação dos portadores de deficiência, transmitindo a imagem de uma sociedade livre de preconceitos. Para uma verdadeira escola inclusiva, é necessário transformar a concepção de deficiência entre os profissionais envolvidos. A ação deve ser baseada nesse conceito (BARTALOTTI, 2008).

A proposta de inclusão social de alunos com necessidades especiais no ensino regular é garantida pela legislação educacional brasileira. No entanto, a inclusão com garantia de direitos e qualidade de educação ainda é um objetivo a ser alcançado, um caminho a ser percorrido, exigindo várias mudanças estruturais, pedagógicas e, sem dúvida, a capacitação dos professores para lidar com situações cotidianas na sala de aula.

A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Estamos em uma sociedade em que a maioria sobrevive, enquanto uma minoria goza dos prazeres e das riquezas da vida; em uma sociedade organizada para formar dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos. Neste sentido, tanto a história da educação brasileira como os processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna. As importações de modelos educacionais reproduzem no interior da escola a divisão do trabalho imposta pelo capitalismo, disciplinarizando os currículos, compartimentalizando os conhecimentos numa proposta pedagógica que pouco possibilita aos estudantes o questionamento, a reflexão e o posicionamento crítico diante das situações vividas por eles.

Nessa perspectiva, evidencia-se um modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor que detém o conhecimento a ser transmitido e memorizado pelo estudante por meio de práticas pedagógicas conservadoras que contribuem com o modelo de sociedade pautada pela especialização, pelo individualismo, pela competição e pela exclusão.

Neste modelo, a escola parte do pressuposto de que todos são iguais, desenvolvendo seu currículo, seu método, sua avaliação independente das diferenças de classe, gênero, étnicas, físicas e cognitivas, produzindo assim a exclusão já nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa escola

faz com que muitos sejam expulsos no seu tempo de infância ou nem a ela tenham acesso, devido à necessidade de trabalhar para a sua sobrevivência.

Atualmente, temos convivido com duas escolas que coexistem no mesmo espaço. Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e a outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes.

“Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se veem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas” (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

No entanto, ambas estão distantes em garantir o direito igualitário e de todos à educação. Encontram-se apartadas da construção de um projeto político-pedagógico numa perspectiva de educação popular, ou seja, um projeto que se fundamenta numa concepção mais ampliada de educação, com suas origens nos projetos de educação de jovens e adultos dos movimentos populares desenvolvidos nos campos e nas cidades, e caracteriza-se por incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais... Reconhecer a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005; p. 228).

Foi assim que a educação popular problematizou o pensamento pedagógico conservador, desempenhando um importante papel na construção de uma nova ordem educacional, propondo novas práticas educativas, que, no diálogo com diferentes conhecimentos, diferentes saberes e vivências, propiciam a formação de sujeitos conscientes do mundo que nos cerca.

O SABER ADQUIRIDO NA ESCOLA

Segundo GADOTTI (1994), na concepção dialética e popular, o saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo. Configura-se instrumento de luta, uma vez que o fim da educação, nessa perspectiva, “é a formação da consciência crítica e a transformação social” (GADOTTI, 1994, p.6).

Para tanto, mais do que o acesso, é imprescindível a permanência com sucesso dos estudantes das camadas populares na escola pública, ou seja, é preciso entrar, permanecer e aprender os conteúdos socialmente válidos. Trata-se de possibilitar aos filhos dos trabalhadores das classes populares a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, para que possam dizer a palavra, defender seus ideais, credenciar-se à condição de dirigentes.

Assim, os militantes da educação popular, ao reivindicarem o acesso ao sistema formal de ensino, buscam discutir a função social da escola pública, questionando seus currículos, métodos, sistema de avaliação, ou seja, questionando seus mecanismos de exclusão.

Desde o processo de redemocratização do país, na década de 80 do século passado, até os dias atuais, o desafio que se coloca é de ressignificarmos as estruturas e as relações na educação formal. Percebe-se então, que o projeto de construção de uma escola pública com qualidade social,

que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes das camadas populares, objeto de luta histórica de educadores, militantes dos movimentos sociais e sindicais, continua em construção.

Para BARROSO (2005, p.11) a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa - desafio ainda em aberto para os educadores. O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na CF 88 (art. 205, inc. III) está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p. 123), “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”. O que se tem como objetivo precípua, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio.

Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo, ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar. O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

A Psicologia é a mais nova ciência entre todas, tendo pouco mais de cem anos, mas com uma intensa produção de trabalhos e conhecimentos. Ao longo de sua história, muitos psicólogos vêm pesquisando e elaborando teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o papel das interações sociais nesse desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Nesse contexto, eu poderia apresentar pelo menos três concepções psicológicas: a inatista - que supõe que o desenvolvimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de uma pessoa são herdadas geneticamente de seus pais; a ambientalista - que, ao contrário, acredita que a criança nasce sem que nada esteja determinado biologicamente, de maneira que o meio ambiente em que vive é que irá moldá-la, estimulá-la e corrigi-la segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o desenvolvimento humano e não podem ser dissociados.

Para a maioria dos professores, assim como para grande parte da população, ainda há aqueles velhos conceitos culturais referentes às pessoas com deficiência, como imaginar que elas são doentes e/ou que não se desenvolveram ou aprendem como as demais. Ora, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são individuais, ninguém tem um modelo a seguir.

De fato, nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue à sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou - o que muitas vezes exige conhecimento de experiências anteriores. Será neste momento que veremos realmente quem é o educador de verdade. O acomodado alegará não estar preparado, pois rejeitar um aluno com essa alegação será muito mais fácil e rápido para se livrar da questão.

Mas o verdadeiro professor, consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno. De modo geral, o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade. O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos anos, o conceito de Educação Especial teve uma forte aceitação em nosso país. Era um modelo educacional-médico, ou seja, instituições que mantinham equipes multidisciplinares, formadas por professores especializados, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns. Essa equipe tinha como meta habilitar as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência ou reabilitar aquelas que, ao longo de sua vida, viessem adquirir alguma deficiência, seja por meio de doenças ou acidentes, dentre outros motivos. Eram os profissionais que preparavam crianças ou pessoas com deficiência para depois integrá-las na sociedade - e com muitos resultados positivos.

Historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social. Até que, cerca de uma década atrás, nasceu o conceito de integração social. Surgiram, por exemplo, entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas, todas dedicadas a pessoas com deficiência. A intenção principal delas era preparar essas pessoas para ingressar e conviver em sociedade.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

Mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo. A inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena. Quando entendemos que não é a

universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

A Educação voltada para essa perspectiva é tema de antiga discussão. Ocorre que, mesmo estando em debate há tanto tempo no país, a educação brasileira continua sendo insuficiente, se revelando ineficiente para o atendimento da maioria da sua “clientela” – utilizando-se do clichê capitalista.

Como consequência, temos inúmeras repetência e evasão escolar, e pior ainda, a formação de alunos semi-analfabetos, ou, utilizando-se de uma terminologia mais recente, formando os analfabetos funcionais. A baixa qualidade do ensino brasileiro é promovida em partes, pelo descaso, ausência de investimento e a falta de empenho dos governantes de nosso país, e os resultados estão à mostra: o sucateamento das instituições escolares, desde as municipais, estaduais até as federais e, também, a desvalorização dos profissionais da educação.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família.

Ao falarmos em inclusão escolar temos que destacar a importância dessa inclusão para desenvolvimento social, para desconstrução de um imaginário social, e a representação desse imaginário no inconsciente dos indivíduos.

Dessa forma, inclusão escolar permitiria trabalhar os novos indivíduos que iram ditar as regras e padrões da nova sociedade que estaria se formando, por meio da nova geração. Por meio da convivência com as diferenças as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando, e com isso possibilitando falar em inclusão social real.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: Deficiência**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1994.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade?** Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010. p. 8, 9, 11, 23 até 31.

FIGUEIRA, Emílio. **Educação Inclusiva**. Editora Brasiliense. São Paulo, 2011. p. 10, 11, 12, 13,14, 15,18, 19.

GUERRA, Alexandre; MORETTO, Amilton; FONSECA, Ana; CAMPOS, André; FREITAS, Estanislau de; SILVA, Ronnie; RIBEIRO, Thiago. Organizadores: POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2003. Pg. 09, 73, 74, 75, 76.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 p. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41.

OS CONTOS DE FADAS EM UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

FAIRY TALES FROM A PSYCHO- PEDAGOGICAL PERSPECTIVE



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

Este estudo examina as narrativas para crianças como representações simbólicas de questões inconscientes que desempenham um papel importante como uma ferramenta psicopedagógica, uma vez que evocam o sonho, a fantasia e iluminam a essência do ser humano. O propósito desta pesquisa é analisar a linguagem simbólica, o domínio das metáforas, a interpretação e a compreensão desses conteúdos, que contribuem significativamente tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento psicopedagógico. A psicopedagogia trabalha com o conceito de aprendizagem que envolve uma visão do ser humano como um sujeito ativo em um processo contínuo de interação com o ambiente físico e social, no qual sua constituição biológica, condições afetivas, emocionais e intelectuais exercem influência. Acredita-se que os contos de fadas podem ser aliados valiosos no diagnóstico e no acompanhamento psicopedagógico, auxiliando o profissional a compreender a criança com a qual está trabalhando. Além disso, acredita-se também na possibilidade de utilizar os contos de fadas de forma preventiva na prática psicopedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas infantis; Contos de fadas; Representações simbólicas.

ABSTRACT

This study examines children's narratives as symbolic representations of unconscious issues that play an important role as a psycho-pedagogical tool, since they evoke dreams, fantasy and illuminate the essence of the human being. The purpose of this research is to analyze symbolic language, the mastery of metaphors, interpretation and understanding of these contents, which contribute significantly to both diagnosis and psycho-pedagogical treatment. Psychopedagogy works with the concept of learning which involves a view of the human being as an active subject in a continuous process of interaction with the physical and social environment, in which their biological constitution, affective, emotional and intellectual conditions exert an influence. It is believed that fairy tales can be valuable allies in diagnosis and psycho-pedagogical monitoring, helping professionals to understand the child they are working with. It is also believed that fairy tales can be used preventatively in psycho-pedagogical practice.

KEYWORDS: Children's narratives; Fairy tales; Symbolic representations.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito explorar a origem das narrativas infantis, com ênfase em mitos, fábulas e suas simbologias, e identificar o impacto dessas histórias no processo de aprendizagem das crianças, assim como sua influência no desenvolvimento infantil.

Ao se envolver com uma narrativa, seja como ouvinte ou leitor, a pessoa adentra um palco teatral, onde não apenas observa o enredo se desenrolar, mas também pode se identificar com um personagem, vestir sua máscara e vivenciar suas emoções e dilemas. Dessa forma, ela se projeta no outro e, por meio desse jogo de espelhos, adquire autonomia e ensaia atitudes e estratégias práticas necessárias para a vida adulta. (AMARILHA, p.53). Assim, a história permite ao indivíduo transcender sua vida imediata e "vivenciar" outras experiências.

Quando um conto aborda suas próprias questões e dificuldades internas, a criança frequentemente pede para que a história seja contada novamente. Essa atitude pode indicar que a história ouvida está desempenhando um papel importante e oferecendo respostas. Nesse caso, o adulto que contou a história (seja um pai ou professor) deve repeti-la quantas vezes a criança solicitar. Isso ocorre porque a criança precisa ouvir a história várias vezes para "acreditar" nela e incorporar a visão otimista transmitida por ela em sua concepção de mundo.

A criança "sente" qual conto de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual ela não consegue lidar sozinha) e percebe onde a história lhe fornece uma maneira de enfrentar um problema difícil. (BETTELHEIM, 2000, p.74). Portanto, é importante que a criança não apenas ouça o conto quantas vezes desejar, mas também possa se aprofundar nele, discuti-lo e expressar seus sentimentos em relação a ele. Somente assim ela poderá aproveitar profundamente tudo o que o conto tem a oferecer e criar associações pessoais, gerando um significado único para

si mesma. Isso a ajudará a lidar com os problemas que a angustiam, até o momento em que ela não precisará mais da história, pois terá internalizado todos os conteúdos que ela trouxe, oferecendo respostas para suas angústias.

Quando ouvimos uma história e nos envolvemos com ela, ocorre um processo de identificação com alguns personagens, permitindo que o indivíduo participe de um jogo ficcional e se projete na trama.

Os contos de fadas desenvolvem a capacidade de fantasia nas crianças, representando o que há de mais autêntico dentro delas. Enquanto entretêm, essas histórias oferecem às crianças um entendimento sobre si mesmas e contribuem para o desenvolvimento de suas personalidades. Portanto, um conto trabalha os aspectos emocionais, psicológicos e cognitivos.

OS CONTOS DE FADAS NA HISTÓRIA

Os contos de fadas existem a milhares de anos e é importante para a formação e a aprendizagem das crianças. Escutar histórias contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Assim, Coelho (2003), afirma que os contos abrem espaços para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. Ao longo da sua história, o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, relatam a vida a ser vivida ou a própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens. Portanto é possível perceber que desde os primórdios os contos de fadas encantam e reencantam.

De acordo com Kupstas, os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Os contos de fadas constituíram durante toda a Idade Média e Moderna para a literatura popular das populações europeias em geral.

A partir do século XVII, essas narrativas foram sendo reunidas e recontadas por escritores, como Perault, La Fontaine e os irmãos Grimm, que lhes deram um estilo mais elegante e as traduziram da tradição popular para como as conhecemos hoje.

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas do desejo permanente do ser humano de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos

maravilhosos, e os contos de fadas etc.

Todas essas formas de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.

De acordo com Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

Os contos de fadas são importantes para a formação e a aprendizagem das crianças. Eles são formas simbólicas, pelas quais a psique se manifesta. Escutar histórias é uma forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala FRANZ:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com BETTELHEIM (1979:34), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34)

Assim, através da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

A LITERATURA E SEUS AVANÇOS

Com o avanço de pesquisas de tantas áreas, a literatura não pode mais estar relegada a segundo plano como vem sendo até então. Precisa ser dado a ela o papel que lhe cabe.

Segundo ARMADILHA:

a literatura é usada na sala de aula especialmente como um instrumento de controle sobre as crianças. Isso acontece porque uma história é sempre bem recebida por elas e diante do “caos” instalado na sala, muitos professores anunciam uma história, fazendo com que o silêncio volte a reinar (2001, p.17).

Não basta incluir os contos de fadas na rotina da sala de aula, nos atendimentos psicopedagógicos ou mesmo em casa. Alguns cuidados devem ser tomados para que eles possam verdadeiramente ser significativos para as crianças.

Ao ouvir uma história desse tipo é preciso que se dê tempo às crianças,

não ocupando-as logo em seguida com outra atividade ou outra história. É preciso que as crianças tenham a oportunidade de verdadeiramente “mergulhar” na atmosfera do conto, que possam falar sobre ele, sobre assuntos e sentimentos despertados. Só assim o conto terá desempenhado sua função emocional e intelectual. Mesmo que o adulto consiga entender por que um determinado conto está encantando uma criança, não deve tentar explicar os motivos a ela.

Transmitindo conhecimento e valores de geração em geração, os contos que povoam as mentes infantis surgiu na Europa durante a Idade Média, porém, não foram feitos para serem histórias contadas a crianças. Como uma forma de divertir os adultos, as histórias contadas possuíam certas doses de violência, exibicionismo, estupro ou canibalismo.

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças. Assim, os contos começaram a ser narrados pelas mães, governantas, ou “cuidadora” de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

O grande problema desses ajustes é que, atualmente, as crianças só têm acesso aos contos adaptados, bem diferentes do texto original, o que acaba impedindo que sejam trabalhados conteúdos relevantes da história, a fim de que estas se tornem “mais leves” ou para “não assustar” os pequenos leitores. Porém, fatos como abandono, diferenças raciais, a fome e a morte querendo ou não fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças.

Como sabemos os contos de fadas, como nenhuma outra literatura leva a criança ao encontro da descoberta de sua individualidade, de sua identidade única. Para isso é importante que se apresente à criança sempre as versões originais ou clássicas dos contos de fadas, atentando para as edições que encontramos por aí que são versões amesquinhas e simplificadas, que amortecem os significados e roubam-nas de todo o significado mais profundo, onde os contos de fadas são transformados em diversão vazia (BETTELHEIM, 2000, p.32). A eliminação de detalhes, por mais insignificantes que possam parecer, pode fazer com que o conto perca seu mais profundo significado.

Muitos adultos de hoje não passaram pela experiência do prazer de ouvir de seus pais um conto de fadas. Não conhecem o encantamento e a importância desse tipo de literatura na infância. Assim, fica difícil mostrar empatia e desenvoltura para contá-los as crianças. Nesse caso, diz Bettelheim (2000, p. 149) que apenas uma compreensão intelectual da importância dos contos é que pode (em partes) substituir essa falta. Se ainda assim um adulto pensa que estes contos são apenas um monte de mentiras, é melhor não contá-los, pois não será capaz de relatá-los de forma a enriquecer a vida da criança.

No início da idade escolar, a criança está entrando na fase de latência.

Nessa fase, toda a energia da criança, que antes estava no aspecto sexual, envolvida nas questões edípicas, agora é sublimada e se volta com força para as coisas da escola, para a aprendizagem. Assim, o objeto de desejo é substituído pela busca do conhecimento.

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Contos de Fadas entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

A criança, nos seus primeiros anos, tem como ocupação predileta desenhar, porém, ao começar a idade escolar, vai se desinteressando por essa arte, e a maioria a abandona por completo, pela falta de estímulo. Segundo Vigotski (2003), o desenho faz-se importante na primeira infância, pois existe uma relação interior entre a personalidade da criança e seu gosto pelo desenhar. A concentração das forças imaginativas criadoras da criança no desenho não é casual, uma vez que ele permite que a criança dessa fase expresse mais facilmente as suas inquietudes. Como elucida Aguiar, com base no livro *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry:

O pequeno príncipe gostava de desenhar e com orgulho mostrava seus trabalhos aos adultos, que, por sua vez, não compreendiam o que ele havia feito. Como sua forma de comunicação com o mundo dava-se através do desenho, ele passou a viver com a sensação de que o que era mais importante nele ou o que ele era de fato, ninguém conhecia, e isso o incomodava. [...] Através das ilustrações que o pequeno príncipe produzia, o livro mostra-nos como a oposição entre realismo intelectual e o realismo visual chega a ganhar um contorno lírico na voz do narrador-criança, que expressa sua perplexidade pelo fato de ver que os adultos pensavam que o desenho mais importante de sua vida – uma jibóia comendo um elefante –

fosse apenas um chapéu (2001, p. 43-44).

No entanto, assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de carácter pessoal. Na escola, a criação do pequeno torna-se convencional e, em muitos aspectos, às vezes bem ingênuo, pois geralmente ele tem que seguir os padrões de um realismo visual que já lhe foi mostrado. Esse padrão de desenho apresenta mudança quando a criança aciona o seu processo imaginativo e torna seu trabalho uma obra de carácter criador, cuja arte (cor, disposição espacial, traços...) é definida por ela.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborarem e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Os contos de fadas são um meio de intervenção psicopedagógica, onde propiciam a projeção de fantasias inconscientes, que trata da realização de desejos e se relaciona às angústias, por isso os contos auxiliam as crianças a lidarem com a ansiedade e a superar obstáculos.

Segundo Coelho (2009, p.27) “contos de fadas fazem partes desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam e encantar leitores ou ouvintes de todas as idades.”

Ao ouvir ou ler contos, o psiquismo da criança se desenvolve. Primeiramente porque ela tem o desafio intelectual de compreender uma narrativa tão rica, intrincada e bem tecida. Os contos não nos descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, mas sim, por meio de suas riquezas simbólicas, descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, pois nos faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, que não podem ser alcançados diretamente através do pensamento consciente.

Com o mundo de recontos e fantasias, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, que capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas tem um valor inigualável, conquanto ofereçam novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: “a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens á criança quão as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.” (BETTELHEIM, 1980, p.16).

Dentro da psicanálise, podemos trabalhar o inconsciente por meio do psicodrama, do contar um conto, dentre outros, fazendo com o aprendente tome conhecimento, de que as dificuldades são inevitáveis, mas estas podem ser superadas.

A pedagoga brasileira Fanny Abramovich (2006, p. 120) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias”...).

Por abordar questões universais, ligadas ao ser humano, os Contos de Fadas atingem o inconsciente, ajudando a resolver os conflitos os quais as crianças possam estar passando. Por isso Abramovich (1997, p.22) acredita ser fundamental o respeito em relação aos elementos do conto, com suas facetas de crueldade, angústia, sua plenitude, o corpo da narrativa, pois, para a autora é inadmissível que o contador ou o leitor tente adocicá-lo retirando de sua essência conflitos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia tem como objeto de estudo e trabalho a problemática da aprendizagem e todos os processos envolvidos nessa questão, por isso não se pode deixar de olhar o que está acontecendo entre a inteligência e os desejos inconscientes do sujeito.

Muitas vezes, uma criança chega ao atendimento psicopedagógico com sua autoestima abalada, com uma autopercepção negativa, sendo papel do psicopedagogo tentar auxiliá-la a reestabelecer confiança em si mesma, em acreditar nas suas capacidades. Nessa questão, os contos de fadas podem auxiliar o profissional.

Um psicopedagogo precisa estar verdadeiramente interagindo com as crianças que atende. Por isso, deve conhecer sua necessidade de magia, de fantasia para assegurar-lhe esse direito. É preciso nunca perder de vista a complexidade e totalidade do ser humano, lembrando-se sempre que a criança que ali está é corpo, mente, emoção, que é resultado de influências sociais, é alguém que tem desejos, preferências, medos, angústias, alegrias, como qualquer outro ser humano.

Lendo ou ouvindo histórias, a visão de mundo das crianças será influenciada positivamente, ajudando a superar as dificuldades de aprendizagem, a baixa autoestima e discriminações de qualquer tipo que sofrem ou que venham fazer alguém sofrer, evitando que sua qualidade de vida possa correr riscos em sua futura vida adulta.

A magia e o encantamento que os Contos de Fadas são capazes de provocar em crianças e em adultos, fazem com que essas histórias sejam lidas e relidas várias vezes.

Os contos se tornam um instrumento facilitador na mediação entre o psicopedagogo e paciente, pois é através deles, que o profissional consegue descobrir com mais facilidade o que se passa na cabeça e no coração de cada criança, causando um impacto em seu psiquismo, por tratar de experiências vividas em seu cotidiano, fazendo que eles se identifiquem com os personagens do enredo.

Baseada nesta reflexão buscou-se demonstrar o sentido dos contos, pois, para se alcançar um determinado objetivo, é necessário fazer a escolha certa da obra literária, dando ênfase para aqueles que despertem o emocional da criança, que estimulem a formação da personalidade, que encorajam a novas atitudes e que contribuam para o desenvolvimento intelectual.

A criança, quando participa, através da leitura, dessas histórias, acredita que os seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões

apresentadas nos contos, ela entende melhor o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação do pequeno, que ele não poderia descobrir verdadeiramente por si só, percebendo que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase “e viveram felizes para sempre”. Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo que a história apresenta está de acordo com a sua. A criança estabelece, assim, um diálogo entre as suas questões interiores e exteriores de maneira mágica, pois, quando participa desse universo da fantasia, sua imaginação aciona-se, propiciando o recriar, de acordo com os seus desejos outro mundo.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DIAS, Ana Flávia Araújo. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

GESTÃO ESCOLAR FRENTE A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA COM QUALIDADE



SCHOOL MANAGEMENT IN RELATION TO THE USE OF FINANCIAL RESOURCES IN THE SCHOOL WITH QUALITY

SANDY KATHERINE WEISS DE ALMEIDA

Graduação em Letras/ Português e Inglês pela Universidade Nove de Julho (2008); Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo (2016); Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (2021); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Dom Pedro I e Assistente de Diretor de escola no CEI CEU Jaçanã.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal compreender como são geridos os recursos recebidos pela escola, o que acaba gerando grande responsabilidade para o gestor(a), sendo necessário utilizar de forma eficiente e assegurando a qualidade do ensino na instituição. Realizou-se um levantamento de cunho bibliográfico com autores crítico-contemporâneos e verificou-se que os desafios colocados para os diretores de escola estão relacionados ao gerir dessas verbas recebidas na escola e como elas podem reverberar sobre a qualidade de ensino da instituição. Se superados esses desafios enfrentados pelo gestor(a) poderá atuar diretamente para uma escola de qualidade e que utiliza de forma eficiente os recursos financeiros utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Recursos Financeiros; Qualidade.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand how the resources received by the school are managed, which ends up generating a great deal of responsibility for the manager, who must use them efficiently and ensure the quality of teaching in the institution. A bibliographic survey was carried

out with critical-contemporary authors and it was found that the challenges for school principals are related to managing the funds received by the school and how they can have an impact on the quality of teaching at the institution. If these challenges are overcome, the manager will be able to work directly towards a quality school that uses the financial resources efficiently

KEYWORDS: School Management; Financial Resources; Quality.

INTRODUÇÃO

Segundo Monteiro e Motta (2013) a visão de gestão empresarial para dentro das unidades de ensino teve grande aumento na década de 1990, especialmente com a Nova Gestão Pública em que elementos como eficiência e eficácia adentraram no ambiente escolar.

Através de uma gestão pedagógica que precisa gerar resultados com essa onda da gestão administrada, acaba se priorizando a qualidade de ensino, que na verdade é a verificabilidade de eficiência do emprego dos recursos financeiros recebidos pela unidade, explicitando que eles geram resultados satisfatórios frente à gestão que o administra.

Refletir que uma unidade escolar faz parte de um macro, ou seja, um sistema, uma rede de ensino, se faz necessário elaborar a prestação de contas sobre os recursos recebidos e como eles foram utilizados, visando sempre evidenciar, eficiência, eficácia e economia.

Frente a essa demanda financeira do gestor(a) escolar, esbarra-se também nas demais demandas evidenciadas por essa gestão administrada na escola, como por exemplo, gestão escolar pedagógica, gestão administrativa, gestão de pessoas, gestão de comunicação, gestão de tempo e eficiência dos processos.

Pensar no processo de evolução dos padrões de financiamento e como o diretor(a) de escola precisa proceder no gerir desses processos se faz necessário, especialmente compreender as verbas que são recebidas e como podem/devem ser gastas, como por exemplo, o PDDE, sendo inserido para viabilizar a escola como espaço de políticas educativas e que podem ser viabilizados através desse recurso financeiro.

Com o movimento dessa nova gestão pública, houve um processo de descentralização, em que a escola poderia ter mais autonomia no gerir desses recursos, considerando a unidade, dentro de seu território e necessidades. Nesse sentido, o PDDE, segundo Monteiro e Motta (2013) esse recurso acaba por privilegiar a ponta, ou seja, a escola, no sentido de garantir o mínimo de investimento, tentando suprir tanto as necessidades imediatas, mas que cada unidade possa ter mais autonomia no gerir um plano de gastos e investimentos dentro da linha pedagógica, considerando suas especificidades.

Segundo Monteiro e Motta (2013) o recurso do PDDE foi criado pela União e repassa os recursos federais com a finalidade de dar assistência financeira às escolas públicas de educação básica das redes, considerando as estaduais, municipais e do Distrito Federal e ainda as escolas

privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos e que ainda sejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Nesse sentido, o gestor(a) escolar precisa viabilizar que esses recursos sejam utilizados da melhor forma possível, visando garantir os princípios da Administração pública, utilizado para manutenção, custeio e capital, além de compreender as necessidades da escola e suas especificidades considerando o território em que se encontra inserida.

Assim, o objetivo do presente artigo visa compreender como são geridos os recursos recebidos pela escola e como reverbera sobre grande responsabilidade para o gestor(a), sendo necessário utilizar de forma eficiente e assegurando a qualidade do ensino na instituição. A justificativa se apoia na necessidade de uma gestão educacional que esteja imbricada na utilização dos recursos visando geri-los de forma eficiente para uma educação de qualidade.

O artigo se estruturou em financiamento da escola pública sob a perspectiva da gestão escolar, caminhando para que se tenha uma escola de qualidade, aliando os recursos recebidos e uma gestão que atenda aos requisitos da melhor utilização. A metodologia está imbricada no levantamento bibliográfico, com livros, artigos, documentos legais e sites da internet estudados.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS RECURSOS FINANCEIROS

Compreender a gestão escolar e todos os segmentos que a cercam se faz necessário para chegarmos aos recursos financeiros recebidos e utilizados dentro da escola. Nesse sentido, o diretor(a) precisa garantir que esses recursos sejam direcionados da melhor forma possível e que seja coerente com as ações da escola, além do Plano Político Pedagógico (PPP).

Viabilizando o uso desses recursos de forma que atenda ao PPP e a todos envolvidos na escola, visando uma gestão democrática, em que a democracia aconteça para além da figura do diretor(a) e sim numa perspectiva democrática, em que todos participem efetivamente é ideal para o gestor(a) assegurar que os recursos foram utilizados da melhor forma.

Os municípios e suas respectivas gestões devem gerir esses recursos com enfoque a atender as decisões coletivas, além dos limites e possibilidades considerando cada unidade escolar, segundo Monteiro e Motta (2013)

Segundo os documentos que tratam da verba PDDE, ele foi desenvolvido em 1995 com a finalidade de prestar assistência financeira, de forma suplementar para as escolas públicas da educação básica das redes, considerando as estaduais, municipais e do Distrito Federal e ainda as escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos e que ainda sejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Nessa perspectiva, Monteiro e Motta (2013) complementam que vale ressaltar que, as escolas são consideradas unidades administrativas que podem pertencer a estruturas diferenciadas de acordo com o governo em que ela se encontra vinculada, especialmente na gestão dos recursos financeiros.

Nesse sentido, o gestor(a) precisa realizar a gestão financeira de forma eficiente e consciente de acordo com as necessidades de sua escola, respeitando suas especificidades.

Assim, Monteiro e Motta (2013) implicam que o gestor(a) precisa compreender que administrar os recursos financeiros também está para suas competências, devendo gerir sempre da melhor forma, já que a escola está dentro de um sistema de administração pública de educação e precisa manter as obrigações legais que cabem a elas.

GESTÃO ESCOLAR OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Segundo Monteiro e Motta (2013), a gestão administrativa no âmbito escolar reflete as mudanças da sociedade ao longo do contexto histórico social, sendo assim, a gestão administrativa escolar acaba se tornando uma das dimensões da gestão escolar.

As escolas na maior parte do nosso país são conduzidas por um trio gestor, formando pelo diretor que responde diretamente pela unidade executora, do ponto de vista financeiro, com a aplicabilidade das verbas, além do vice-diretor e pelo coordenador pedagógico, mesmo que contando com o processo deliberativo do conselho de escola e associação de pais e mestres.

Nesse diapasão considerar a gestão financeira dos recursos públicos é fundamental respeitar as necessidades específicas de cada escola, permitindo que a comunidade escolar participe de forma efetiva especialmente na tomada de decisões e o destino dos recursos financeiros recebidos.

Assim, Monteiro e Motta (2013) complementam que o diretor tem obrigação de sistematizar e publicizar como os recursos foram recebidos e como eles serão gastos, além da prestação de contas ao final do processo. Especialmente porque todo esse percurso deve contar com registros específicos de acordo com as normas regulamentadas pela associação de pais e mestres (APM)

Compreender a perspectiva histórica da gestão escolar se faz necessária especialmente com a gestão democrática e que todos os sujeitos participantes sejam efetivamente envolvidos e ouvidos nesse processo participativo escolar.

A figura do diretor escolar está justamente em viabilizar essa gestão dita democrática, com saberes e práticas que contribuam para que se concretizem essas ações e justamente essas concepções encontrem-se presentes no Plano Municipal de Educação e refletido no PPP da unidade escolar, trazendo as especificidades do micro, ou seja, a escola.

O diretor está especificamente imbricado em viabilizar os processos pedagógicos, respeitando a autonomia e necessidades da escola em que atua, mas para atender a todas as necessidades dessa viabilização de recursos é preciso conhecimento e articulação para a construção e execução desse projeto político pedagógico, segundo os ensinamentos de Monteiro e Motta (2013).

Atender a princípios da Administração pública, tais como eficiência, melhor preço ou mesmo exigências burocráticas se fazem necessários no cargo de diretor de escola e no recebimento dos recursos financeiros.

Nesse sentido, o diretor precisa respeitar as especificidades do micro, ou seja, a unidade educacional que dirige em relação ao macro, as exigências da rede, estimulando a equidade social.

Buas (2008) traz a reflexão de administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, todavia, não de forma individual e sim coletiva, favorecendo a equidade na divisão desses recursos dentro da escola. Dessa forma, essa administração centralizada precisa ser imparcial, mas respeitando os educadores que receberão as sementes desses recursos.

Nesse diapasão a figura do conselho escolar surge como necessário e efetivo em sua ação, já que é preciso planejamento para ações e seus respectivos gastos, sempre com seriedade e responsabilidade por todos os envolvidos. Considerando o diretor nesse processo será o líder dessa dita gestão democrática, que através de suas competências e habilidades ajudam a conduzir esse processo efetivamente em conjunto com a comunidade escolar.

Araújo (2003) nos faz refletir sobre essas competências exigidas para o cargo de diretor de escola e que perpassa sobre a motivação de todos os envolvidos que acaba ficando para o diretor, ampliando os interesses de todos os envolvidos.

RECURSO PROGRAMA DINHEIRO NA ESCOLA (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1994 e dirigido pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, esse programa do MEC tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e ainda às escolas privadas que tenham educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos.

Sendo assim, esse recurso é destinado para as escolas que tenham mais de cinquenta alunos, e ele é ofertado pelo Governo Federal, e é um grande aliado para ajudar as unidades na resolução de diversos problemas, como compra de materiais permanentes, manutenção, conservação e ainda pequenos reparos na unidade, além de aquisição de material de consumo necessário para que a escola funcione da forma mais adequada, especialmente para que os projetos sejam viabilizados. O valor é calculado pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental, educação infantil e educação especial, de acordo com censo do ano anterior. Nesse sentido, Buas (2008, p. 103) completa:

Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar uma certa equidade na repartição dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridade, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimento de arbitrariedade ou injustiça pouco propício à cooperação. Buas (2008, p. 103).

Assim, os recursos financeiros precisam ser aplicados de forma cuidadosa e com planejamento que tenha sido elaborado de forma coletiva e com responsabilidade.

TRANSPARÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS RECEBIDOS

A unidade escolar tendo a figura do diretor(a) de escola como o mantenedor que viabiliza como os recursos financeiros são gastos é essencial que se tenha transparências em todo o processo, além de práticas adequadas que favoreçam esse princípio democrático.

Segundo Monteiro e Motta (2013) a comunicação tanto com a comunidade em que a escola se encontra inserida, aliada a uma boa relação com a equipe escolar podem favorecer um processo mais democrático e participativo de todos, implicando maior qualidade diretamente no trabalho docente, especialmente na viabilização dos projetos educacionais.

Os educadores das unidades precisam compreender segundo Monteiro e Motta (2013), que como os valores dos recursos financeiros recebidos são geridos, dentre as prioridades eleitas em comum acordo pela unidade de ensino, considerando a participação do Conselho de Escola recaem diretamente sobre o fazer do corpo docente. Nesse sentido, podemos considerar desde materiais para os alunos até mesmo a estrutura física oferecida, impactando diretamente no trabalho.

Do ponto de vista legal, a transparência segundo Monteiro e Motta (2013) é um princípio da Administração pública e regida por vários instrumentos desde decretos, normas e portarias que orientam os diretores de escola como os gastos com esse recurso devem ser realizados, pensando em procedimentos e protocolos para a prestação de contas, além de conhecimentos contábeis, como despesas, receitas e prestação de contas.

Refletir sobre transparência perpassa sobre a ética, a qual o diretor(a) de escola precisa ter, levando em consideração que ele está gerindo recursos financeiros em prol da maioria, dos interesses coletivos. Nesse sentido, a economia da escola interfere diretamente na qualidade pedagógica e isso precisa ser compreendido por todos envolvidos, diretamente e indiretamente.

QUALIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DOS RECURSOS FINANCEIROS

O processo de construção de uma dita qualidade da escola pública brasileira está internamente ligado a gestão democrática segundo Monteiro e Motta (2013), que tendo como foco central o desenvolvimento integral do aluno, visando a formação de cidadãos conscientes e em pleno desenvolvimento na sociedade em que se encontram inseridos.

Refletir sobre os resultados desses investimentos realizados na escola pública acontecem através de sistematizações como os indicadores de qualidade, que podem provir de avaliações externas e internas, entre outras.

Nesse sentido, essas avaliações também contribuem para o processo avaliativo de aplicação dos recursos financeiros recebidos para cada escola, especialmente para orientar o diretor de escola, que pode definir novas estratégias ou mesmo projeções a partir desses resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de entender como os recursos financeiros chegam nas unidades e escolares e como a qualidade na educação pode ter ligação direta com o primeiro se faz necessário esse diálogo, conforme nosso referencial teórico refletir sobre o papel do gestor escolar e como ele pode viabilizar os recursos financeiros visando a qualidade da educação são caminhos possíveis para se alcançar.

No presente artigo, pontuamos sobre as possibilidades de melhorias na educação através da aplicação dos recursos financeiros recebidos na escola, frente a gestão democrática, guiada pelo diretor(a) de escola, através de grande responsabilidade e compromisso visando assegurar de forma eficiente a qualidade do ensino na instituição.

Percorremos o caminho da gestão escola frente aos recursos financeiros, a gestão escolar ou administração escolar, compreendendo melhor o recurso Programa Dinheiro na Escola (PDDE), processo de transparência na utilização dos recursos financeiros que chegam na escola e como são recebidos, e por fim, a qualidade escolar através dos recursos financeiros.

Em uma perspectiva sistêmica sobre a gestão educacional, e em especial a gestão dos recursos financeiros demonstramos que deve abranger a gestão democrática, além de habilidades necessárias para que todos os envolvidos na escola participem de forma efetiva nos processos decisórios da unidade, respeitando, sempre, suas especificidades.

Os diretores(as) de escola precisam garantir que quando esses recursos cheguem na escola, sejam utilizados da melhor forma possível, respeitando a eficiência, além das necessidades da unidade, ou seja, o comprometimento com a proposta pedagógica aconteça de forma natural, visando garantir a qualidade na educação.

Nesse sentido, os diretores(as) de escola possuem o amparo legal na gestão democrática e na aplicação dos recursos financeiros que chegam nas unidades, sendo defensores de educação de qualidade e para que ela aconteça através do fazer do gestor(a) escolar.

Nesse contexto, é preciso haver um acordo de corresponsabilidade de todos envolvidos no processo da gestão democrática para que tenhamos mais resultados significativos e imbricados na qualidade. Sendo assim, a gestão atuante de forma sistêmica precisa lutar por valores, interesses e eficiência para que de fato aconteça uma educação de qualidade.

Dessa forma, o presente artigo buscou ampliar a necessidade de integração dos diversos setores constituídos dentro da escola, representando uma comunidade como um todo para que essa dita aplicação dos recursos tenha maior eficiência e visando sempre a melhoria no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a ponta.

É preciso sempre dialogar e refletir que a gestão escolar transforma meta e objetivo educacional em práticas, oferecendo resultados perceptivos desses investimentos e a presença do diretor(a) de escola se faz necessária nesse sentido, sempre estimulando sua equipe e dando consciência sobre esse fazer gestão democrática.

Nesse sentido, esse gestor(a) que possui paciência e não mede esforços para aplicar a captação dos recursos financeiros recebidos possibilita melhorias no todo escolar, conseqüentemente na educação que é oferecida aos alunos, dando maior eficiência de como ela é vivenciada através desses recursos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política Educacional e Participação Popular**. Programa de Pós-Graduação, 2003.

BUAS, Rosinete Bloemer. **Gestão Escolar**. Associação Educacional Leonardo Vinci, 2008.

MONTEIRO, E. MOTTA, A. **Gestão Escolar: perspectivas, desafios e Função Social**, Rio de Janeiro: LTC, 2013.

EDUCAÇÃO MUSICAL: ABORDAGENS, METODOLOGIAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL



MUSIC EDUCATION: APPROACHES, METHODOLOGIES AND IMPACT ON COGNITIVE AND SOCIAL DEVELOPMENT

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

A educação musical tem sido reconhecida como uma componente fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo não apenas habilidades musicais, mas também cognitivas, emocionais e sociais. Este estudo tem por objetivo analisar as diferentes abordagens e metodologias utilizadas na educação musical, bem como os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Educação Musical, Desenvolvimento Cognitivo e Ensino-Aprendizagem, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Por meio de uma abordagem holística e diversificada, a educação musical pode continuar a desempenhar um papel transformador na vida dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais e o bem-estar emocional e social. A valorização da diversidade musical e a promoção de práticas inclusivas são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades que a educação musical pode oferecer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Desenvolvimento Cognitivo, Desenvolvimento Social, Metodologias; Abordagens Pedagógicas.

ABSTRACT

Music education has been recognized as a fundamental component in the integral development of individuals, promoting not only musical skills, but also cognitive, emotional and social skills. This study aims to analyze the different approaches and methodologies used in music education, as well as the impact of these practices on the cognitive and social development of individuals. This work deals with 3 previously determined thematic axes, Music Education, Cognitive Development and Teaching-Learning, and the methods employed dealt with the realization of this research with a qualitative approach. Its procedural description is bibliographical. Through a holistic and diverse approach, music education can continue to play a transformative role in students' lives, promoting the development of essential skills and emotional and social well-being. Valuing musical diversity and promoting inclusive practices are key to ensuring that all students have access to the opportunities that music education can offer.

KEYWORDS: Music Education; Cognitive Development, Social Development, Methodologies; Pedagogical Approaches.

INTRODUÇÃO

A educação musical tem sido reconhecida como uma componente fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo não apenas habilidades musicais, mas também cognitivas, emocionais e sociais. Diversos estudos indicam que o aprendizado musical pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção, e pensamento crítico, além de fomentar a criatividade e a expressão pessoal. Ademais, a prática musical em grupo promove a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, características essenciais para a convivência em sociedade.

Historicamente, a música sempre desempenhou um papel central nas culturas humanas, seja como forma de expressão artística, meio de comunicação ou elemento ritualístico. No contexto educacional, a música pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de engajar os estudantes e facilitar o aprendizado em diversas áreas do conhecimento. No entanto, a implementação de programas de educação musical enfrenta diversos desafios, incluindo a falta de recursos, formação inadequada de professores e a percepção limitada sobre a importância da música na educação.

Este estudo tem por objetivo analisar as diferentes abordagens e metodologias utilizadas na educação musical, bem como os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. O presente trabalho versa sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Educação Musical, Desenvolvimento Cognitivo 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 educação musical abrange um vasto campo de teorias e práticas que visam não apenas a aquisição de habilidades técnicas e teóricas, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. As abordagens pedagógicas na educação musical variam desde métodos tradicionais, como o método Kodály, Orff Schulwerk e Dalcroze, até abordagens contemporâneas que incorporam tecnologias digitais e práticas interdisciplinares.

Primeiramente, o método Kodály, desenvolvido pelo compositor e educador húngaro Zoltán Kodály, enfatiza a importância do canto como base para a educação musical. Segundo Kodály (1974), "a voz humana é o instrumento musical mais acessível e natural, e o canto deve ser o ponto de partida para o ensino da música". Este método utiliza uma série de exercícios progressivos de solfejo, ritmo e movimento para desenvolver a musicalidade dos estudantes. Estudos demonstram que o método Kodály pode melhorar significativamente a percepção auditiva e a habilidade de leitura musical (HOULAHAN; TACKA, 2008).

Já, Orff Schulwerk, criado pelo compositor alemão Carl Orff, integra música, movimento, drama e fala em um processo educacional criativo e colaborativo. Orff (1976) acreditava que "a educação musical deve ser uma experiência ativa e participativa, onde os estudantes aprendem através da exploração e improvisação". O uso de instrumentos de percussão simples e a incorporação de danças e jogos rítmicos são características distintivas desta abordagem. Pesquisas indicam que o Orff Schulwerk pode promover o desenvolvimento motor, a coordenação e a expressão criativa (FRAZEE; KREUTER, 1987).

Não obstante, o método Dalcroze, desenvolvido pelo educador suíço Émile Jaques-Dalcroze, enfoca a eurytmia, que é a prática de aprender música através do movimento corporal. Dalcroze (1921) argumentava que "a conexão entre o corpo e a mente é essencial para a compreensão musical, e que o movimento pode facilitar a internalização de conceitos rítmicos e melódicos". A prática da eurytmia envolve exercícios de movimento rítmico, solfejo e improvisação, e estudos mostram que pode melhorar a consciência corporal, a coordenação e a memória musical (MEAD, 1994).

Além dessas abordagens tradicionais, a educação musical contemporânea tem incorporado tecnologias digitais e métodos interdisciplinares para enriquecer o aprendizado. A utilização de softwares de composição, aplicativos de teoria musical e plataformas de aprendizagem online permite que os estudantes acessem recursos educacionais de alta qualidade e participem de experiências de aprendizagem interativas. Essas ferramentas tecnológicas podem complementar as metodologias tradicionais e oferecer novas oportunidades para a prática e a apreciação musical (SAVAGE, 2005).

A integração de tecnologias digitais na educação musical oferece um potencial vasto para

personalizar e diversificar as experiências de aprendizado. Softwares de composição como GarageBand e Sibelius permitem que os estudantes experimentem a criação musical de forma acessível e intuitiva. Esses programas oferecem uma variedade de instrumentos virtuais e ferramentas de edição que possibilitam a composição de músicas complexas sem a necessidade de equipamentos caros ou conhecimento avançado de teoria musical. Através dessas plataformas, os alunos podem desenvolver habilidades criativas e técnicas em um ambiente digital que simula um estúdio de gravação real.

Aplicativos de teoria musical, como EarMaster e Tenuto, proporcionam exercícios interativos de treinamento auditivo, leitura musical e teoria. Esses aplicativos adaptam-se ao nível de habilidade do usuário, oferecendo feedback imediato e personalizado, o que facilita o progresso no aprendizado. Os estudantes podem praticar a qualquer momento e em qualquer lugar, utilizando dispositivos móveis, o que torna a aprendizagem contínua e flexível.

Vale mencionar que, as plataformas de aprendizagem online, como Coursera e Khan Academy, oferecem cursos estruturados em música que cobrem uma ampla gama de tópicos, desde teoria musical básica até produção musical avançada. Essas plataformas permitem que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses, proporcionando acesso a professores e especialistas renomados que, de outra forma, estariam fora de alcance. Além disso, as aulas online frequentemente incluem fóruns de discussão e projetos colaborativos, o que incentiva a interação entre os alunos e a troca de ideias.

Desta forma, a educação musical contemporânea também se beneficia da utilização de tecnologias interativas como os quadros brancos digitais e as ferramentas de colaboração em tempo real. Essas tecnologias permitem que os professores demonstrem conceitos musicais de maneira visual e dinâmica, envolvendo os estudantes em atividades práticas que reforçam o aprendizado teórico. Ferramentas como Google Docs e Padlet possibilitam que os alunos colaborem em projetos musicais, compartilhando partituras e gravações em um ambiente digital que facilita a coautoria e a revisão contínua.

Além das ferramentas digitais, a interdisciplinaridade tem se mostrado uma abordagem eficaz para enriquecer a educação musical. Projetos que combinam música com outras disciplinas, como matemática, ciências e literatura, ajudam os estudantes a ver as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, ao explorar a relação entre ritmo musical e frações matemáticas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de ambos os tópicos. Da mesma forma, a análise de músicas que abordam temas históricos ou literários pode proporcionar insights valiosos e promover uma aprendizagem mais integrada.

Essas práticas interdisciplinares não apenas tornam o aprendizado mais interessante e relevante, mas também ajudam a desenvolver habilidades críticas como o pensamento analítico, a criatividade e a resolução de problemas. A música, quando integrada a outras disciplinas, pode servir como uma ponte para facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover uma abordagem holística do aprendizado.

Desta forma, a implementação de tecnologias digitais e abordagens interdisciplinares na educação musical também enfrenta desafios. A formação dos educadores é um dos principais

obstáculos, pois muitos professores podem não estar familiarizados com as novas ferramentas tecnológicas ou com as metodologias interdisciplinares. É essencial que os programas de formação de professores incluam treinamento em tecnologias educacionais e incentivem a experimentação de abordagens interdisciplinares. Além disso, as escolas precisam investir em infraestrutura tecnológica adequada para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários.

Portanto, há de se considerar que a integração de tecnologias digitais e métodos interdisciplinares na educação musical contemporânea oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o aprendizado dos estudantes. Essas abordagens complementam as metodologias tradicionais e proporcionam novas formas de explorar e apreciar a música. Ao incorporar essas ferramentas e práticas, os educadores podem criar experiências de aprendizado mais dinâmicas, interativas e relevantes, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digital e interconectado.

A música também pode ser integrada a outras disciplinas acadêmicas para criar experiências de aprendizagem interdisciplinares. Por exemplo, projetos que combinam música e matemática podem ajudar os estudantes a compreender conceitos matemáticos através de atividades rítmicas e de composição. Da mesma forma, a integração da música com as artes visuais, a literatura e a história pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre esses temas e promover uma abordagem mais holística do aprendizado (BRESLER, 1995).

Os impactos da educação musical no desenvolvimento cognitivo e social são amplamente documentados na literatura. A prática musical tem sido associada a uma série de benefícios que vão além da simples aquisição de habilidades técnicas e teóricas. Estudos indicam que a prática musical pode melhorar significativamente a memória, a atenção, a capacidade de resolução de problemas e a inteligência espacial. Schellenberg (2004) observa que a educação musical pode aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes, não apenas em disciplinas relacionadas à música, mas também em áreas como matemática e leitura. A prática regular de um instrumento musical ou o envolvimento em atividades musicais pode estimular diversas áreas do cérebro, promovendo conexões neurais que favorecem o aprendizado em geral.

Além dos benefícios cognitivos, a educação musical também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional dos estudantes. Hallam (2010) destaca que a música pode ser uma poderosa ferramenta para a expressão e regulação das emoções. Através da música, os estudantes podem explorar e expressar sentimentos que talvez não conseguissem verbalizar, o que pode ser particularmente útil para aqueles que enfrentam desafios emocionais ou comportamentais. A participação em atividades musicais pode ajudar os estudantes a desenvolver uma maior autoestima e autoconfiança, à medida que conquistam novas habilidades e recebem feedback positivo de professores e colegas.

A educação musical também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A música frequentemente envolve a colaboração e a interação com outros, seja em uma banda, orquestra ou coro. Essas experiências colaborativas ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de trabalho em equipe, comunicação e empatia. Participar de um grupo musical exige que os membros escutem uns aos outros, respeitem diferentes perspectivas e trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum. Essas habilidades são transferíveis para outras áreas da vida e são essenciais

para o sucesso acadêmico e pessoal.

Além disso, a educação musical pode servir como uma ferramenta eficaz para a inclusão social. Em ambientes escolares diversos, a música pode ser um ponto de conexão entre estudantes de diferentes origens culturais e socioeconômicas. Programas de educação musical em comunidades desfavorecidas têm demonstrado resultados positivos na melhoria do comportamento social e na redução da violência (CATTERALL; CHAPLEAU; IWANAGA, 1999). A prática musical em grupo pode criar um sentido de pertencimento e comunidade, oferecendo aos estudantes um espaço seguro para se expressarem e se conectarem com os outros.

A música também pode facilitar o desenvolvimento de habilidades motoras e coordenação. A prática de instrumentos musicais, especialmente aqueles que requerem o uso de ambas as mãos, pode melhorar a coordenação motora fina e grossa. Estudos mostram que a prática regular de instrumentos como piano ou violino pode levar a melhorias significativas na destreza manual e na coordenação olho-mão.

No entanto, a implementação de programas de educação musical enfrenta diversos desafios. A falta de recursos financeiros e materiais, a formação inadequada de professores e a percepção limitada sobre a importância da música na educação são obstáculos significativos. É essencial que as políticas educacionais reconheçam o valor da educação musical e proporcionem o suporte necessário para a formação contínua de educadores musicais e a aquisição de recursos adequados (BROPHY, 2000). Além disso, é crucial promover uma abordagem inclusiva e diversificada na educação musical. A inclusão de diferentes gêneros musicais, culturas e tradições pode enriquecer o currículo e tornar a educação musical mais relevante e acessível para todos os estudantes. A valorização da diversidade musical pode também promover o respeito e a apreciação por diferentes culturas e estilos de vida (CAMPBELL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical desempenha um papel vital no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. As diversas abordagens e metodologias disponíveis oferecem uma riqueza de oportunidades para o aprendizado e a expressão musical. No entanto, a implementação eficaz de programas de educação musical requer suporte adequado em termos de recursos, formação de professores e políticas educacionais.

É essencial que as instituições educacionais e os formuladores de políticas reconheçam o valor da educação musical e invistam no desenvolvimento de programas abrangentes e inclusivos. A integração da música no currículo escolar não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida moderna.

Por meio de uma abordagem holística e diversificada, a educação musical pode continuar a desempenhar um papel transformador na vida dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais e o bem-estar emocional e social. A valorização da diversidade musical e a

promoção de práticas inclusivas são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades que a educação musical pode oferecer.

REFERÊNCIAS

BRESLER, L. **The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts.** Arts Education Policy Review, Washington, v. 96, n. 5, p. 31-37, 1995.

BROPHY, T. S. **Assessing the Developing Child Musician: A Guide for General Music Teachers.** Chicago: GIA Publications, 2000.

CAMPBELL, P. S. **Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture.** New York: Oxford University Press, 2004.

CATTERALL, J. S.; CHAPLEAU, R.; IWANAGA, J. **Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts.** In: FISKE, E. B. (Ed.). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning.* Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities, 1999. p. 1-18.

DALCROZE, É. J. **Rhythm, Music and Education.** London: The Dalcroze Society, 1921.

FRAZEE, J.; KREUTER, K. **Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers.** New York: Schott Music Corporation, 1987.

HALLAM, S. **The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People.** International Journal of Music Education, London, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

HOULAHAN, M.; TACKA, P. **Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education**. New York: Oxford University Press, 2008.

KODÁLY, Z. **The Selected Writings of Zoltán Kodály**. London: Boosey & Hawkes, 1974.

MEAD, V. H. **More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics**. *Music Educators Journal*, Reston, v. 81, n. 3, p. 38-41, 1994.

ORFF, C. **Orff-Schulwerk: Past and Future**. *Music Educators Journal*, Reston, v. 62, n. 5, p. 51-56, 1976.

SAVAGE, J. **Information Communication Technologies as a Tool for Re-imagining Music Education in the 21st Century**. *International Journal of Education & the Arts*, Champaign, v. 6, n. 2, p. 1-14, 2005.

SCHELLENBERG, E. G. **Music Lessons Enhance IQ**. *Psychological Science*, London, v. 15, n. 8, p. 511-514, 2004.

RESPONSABILIDADES DE UM GESTOR EDUCACIONAL EM AMBIENTE DE E-LEARNING

RESPONSIBILITIES OF AN EDUCATIONAL MANAGER IN AN E-LEARNING ENVIRONMENT



SEBASTIANA CORDEIRO DA CRUZ

Graduada pela faculdade Anhembi Morumbi Cursado em 26 de junho de 2006; Pós-graduação na Universidade Gennari F Peartree 2018; Cursando a segunda graduação na Universidade Unicv; Professora de Educação Infantil na prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A utilização das novas tecnologias na mediação escolar torna-se cada vez mais um fator importante de contextualização e modernização do processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho visa demonstrar qual o papel que os administradores educacionais devem desempenhar em relação às novas tecnologias educacionais e como isso contribuirá para a integração desses recursos nas práticas docentes dos professores. O objetivo aqui não é criar um manual, mas simplesmente apresentar pontos de discussão. A justificativa para a escolha deste tema baseia-se na sua relevância e na expectativa de contribuição para o campo acadêmico. A metodologia de pesquisa obedeceu a uma natureza qualitativa e foi realizada um estudo bibliográfico. Dentre as principais considerações, podemos concluir que a inovação é um processo que exige melhoria contínua dos sistemas, das pessoas e das formas de gestão. Tem sido considerada uma necessidade em diferentes contextos organizacionais, bem como em contextos educacionais, considerando que a implementação de processos inovadores garante um ambiente educacional propício à aprendizagem e, em particular, aos protagonistas do educar, promovendo uma aprendizagem significativa. Neste sentido, o e-learning, como forma de educação por si só, torna-se uma alternativa contemporânea eficaz e legalmente respaldada para a promoção da educação. Pode ser aplicado ao ensino superior, à educação corporativa e até a educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: E-learning; Objeto De Aprendizagem; Gestor Educacional.

ABSTRACT

The use of new technologies in school mediation is increasingly becoming an important factor in contextualizing and modernizing the teaching and learning process. This paper aims to demonstrate the role that educational administrators should play in relation to new educational technologies and how this will contribute to the integration of these resources into teachers' teaching practices. The justification for choosing this topic is based on its relevance and the expectation that it will contribute to the academic field. The research methodology was qualitative in nature and a bibliographical study was carried out. Among the main considerations, we can conclude that innovation is a process that requires continuous improvement of systems, people and forms of management. It has been considered a necessity in different organizational contexts, as well as in educational contexts, considering that the implementation of innovative processes guarantees an educational environment conducive to learning and, in particular, to the protagonists of educating, promoting meaningful learning. In this sense, e-learning, as a form of education in itself, has become an effective and legally supported contemporary alternative for promoting education. It can be applied to higher education, corporate education and even basic education.

KEYWORDS: E-learning; Learning Object; Educational Manager.

INTRODUÇÃO

Muitas escolas públicas estão em um estado precário de governança. A infraestrutura é precária, os professores são mal preparados e as aulas são barulhentas. Neste caso, é difícil falar em gestão da inovação. Mesmo que tais dificuldades estruturais sejam reconhecidas, a competência dos diretores escolares pode compensar muitas deficiências. A integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas ajuda a expandir o acesso à informação mais recente, principalmente ao promover a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas que dão prioridade à construção de conhecimento, ao intercâmbio, à formação contínua e à gestão entre a administração e o ensino e área de informações escolares.

Uma das principais responsabilidades de um gestor educacional em um ambiente de e-learning é o planejamento estratégico de programas de e-learning. O planejamento estratégico envolve o desenvolvimento de um roteiro para a integração do e-learning na instituição de ensino, alinhando-o com as metas e objetivos da instituição. Ao identificar as necessidades específicas da instituição e de seus alunos, os gestores educativos podem criar estratégias abrangentes que abrangem áreas como o desenvolvimento curricular, infraestruturas tecnológicas e alocação de recursos.

O planejamento estratégico garante que os programas de e-learning sejam implementados de forma eficaz e contribuam para os objetivos educacionais globais da instituição. O planejamento

estratégico envolve o desenvolvimento de um roteiro para a integração do e-learning - Alinhar iniciativas de e-learning com metas e objetivos institucionais, identificar necessidades específicas da instituição e dos alunos - Estratégias abrangentes para desenvolvimento curricular e infraestrutura tecnológica.

O investimento na educação tornou-se o pré-requisito básico para gerar enormes benefícios; beneficiar outras áreas, promover o desenvolvimento social e económico em vários países e melhorar a saúde e a qualidade de vida.

Nesta era emergente da educação e do paradigma emergente das novas tecnologias, causando mudanças nos costumes e hábitos e reorganização de elementos na moderna Metodologia relacionada ao processo de ensino.

O envolvimento com a tecnologia é diário, pois está integrado nas empresas, nos bancos, nos negócios, enfim, em todos os setores da nossa sociedade moderna. Os nossos filhos já sentiram o impacto da sociedade da informação ao “brincar” com a tecnologia devido à sua curiosidade e à falta de “medo” de cometer erros.

Este trabalho visa identificar o papel dos gestores escolares na implementação de novas tecnologias educacionais em ambientes escolares e, assim, determinar o impacto que os administradores educacionais têm sobre outros membros da escola quando utilizam novas tecnologias educacionais.

Portanto, as questões de investigação a serem abordadas após a conclusão deste projeto giraram em torno da questão: Qual a importância do e-learning como fonte de inovação educacional? O objetivo deste artigo é fornecer o âmbito acadêmico, por meio das pesquisas apresentadas, fornecer uma perspectiva diferenciada sobre o tema, ampliando o material teórico para futuros estudos e desenvolvimento de pesquisas disponíveis.

O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Quando falamos sobre tecnologia, tendemos a pensar imediatamente em computadores, vídeo, software e Internet. São sem dúvida os mais óbvios e têm um impacto profundo nos rumos da educação. Mas antes é bom lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais amplo. A tecnologia é o meio, o suporte e a ferramenta para que nossos alunos aprendam. A forma como os agrupamentos, organizamos numa sala ou noutra espaço também é tecnologia.

No século XXI, enfatizamos o auge das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade moderna, porque a convergência das inovações em tecnologia da informação, comunicação e comunicações se reflete em artefatos tecnológicos, desde telefones celulares até computadores, que permite aos usuários enviarem e receber mensagens, ouvir programas de rádio, assistir vídeos, fotografias, além de fornecer comunicação audiovisual entre assuntos de diversas partes do mundo.

Além disso, desempenham um papel fundamental na promoção de uma cultura de aprendizagem e melhoria contínua entre os funcionários. Os gestores educacionais recrutam, treinam e avaliam o pessoal docente para garantir um ensino de alta qualidade. - Eles criam um ambiente de trabalho favorável que incentiva a colaboração e o crescimento profissional. - Investir no desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a qualidade do ensino e os resultados dos alunos (Braga,2014 p.17).

Porém, para nossos educadores, principalmente aqueles com ampla experiência docente, vemos um verdadeiro “pânico” quando se trata de realizar atividades com tais artefatos tecnológicos. Segundo Preto (1996):

[...] “Não podemos presumir que a incorporação pura e simples destes novos recursos na educação garantirá imediatamente a criação de uma nova educação, de novas escolas para o futuro [...] Vivemos num ambiente especial momento histórico para novos valores.” (Preto, 1996 p.12)

Embora alguns avanços tenham sido aprimorados nos últimos anos com a melhoria dos indicadores do nível de educação, especialmente o salto na direção à meta da educação primária universal, ainda há muito trabalho a ser feito para melhorar a qualidade de tais oportunidades e superar esta tendência histórica. Ser socialmente excluído do sistema.

Uma gestão educativa eficaz exige fortes capacidades de liderança e de tomada de decisões. Os gestores educacionais desempenham um papel crucial na definição da direção e dos objetivos de uma instituição educacional, orientando o pessoal para alcançar a excelência acadêmica e garantindo o sucesso geral da escola. As competências de liderança são essenciais para inspirar e motivar professores, alunos e outros membros do pessoal, criando um ambiente de aprendizagem positivo.

As competências de tomada de decisões são igualmente importantes, uma vez que os gestores educativos necessitam muitas vezes de fazer escolhas estratégicas relativamente à alocação de recursos, ao desenvolvimento curricular e às políticas escolares. Ao demonstrar uma liderança eficaz e tomar decisões informadas, os gestores educacionais podem orientar a instituição no sentido da melhoria contínua e do sucesso (Facco, 2014 p.10).

De acordo com Facco, 2014 as competências de comunicação e interpessoais são vitais para que os gestores educativos interajam eficazmente com as diversas partes interessadas no ambiente de aprendizagem. A comunicação clara e aberta promove a transparência, a confiança e a colaboração entre professores, alunos, pais e a comunidade. Os gestores educacionais precisam transmitir expectativas, fornecer feedback e resolver conflitos de maneira construtiva para manter um ambiente de trabalho harmonioso.

Segundo Moura, 2017 ao construir relacionamentos interpessoais fortes, os gestores podem melhorar o trabalho em equipe, aumentar o moral e criar uma cultura de apoio que promova a aprendizagem e o crescimento. A comunicação eficaz e as habilidades interpessoais permitem que os gestores educacionais enfrentem desafios, construam consenso e impulsionem mudanças positivas na comunidade escolar.

A adaptabilidade e a capacidade de resolução de problemas são qualidades essenciais para os gestores educativos navegarem pela natureza dinâmica e complexa do setor educativo. Num cenário educativo em constante evolução, os gestores devem ser capazes de se adaptar às mudanças, abraçar a inovação e responder eficazmente aos desafios e oportunidades. As competências de resolução de problemas são cruciais para identificar problemas, analisar as causas profundas e implementar soluções que promovam a melhoria contínua e melhorem a experiência de aprendizagem de alunos e professores (Facco, 2014 p.22).

Ao promover uma cultura de adaptabilidade e inovação, os gestores educativos podem conduzir as suas instituições rumo à excelência e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico que satisfaça as necessidades de diversos alunos.

O PAPEL DE UM GESTOR EDUCACIONAL EM AMBIENTE DE E-LEARNING

Outra responsabilidade crítica de um gestor educacional num ambiente de e-learning é o desenvolvimento e formação de pessoal. Os gestores educacionais desempenham um papel vital para garantir que os professores e funcionários estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para utilizar eficazmente as ferramentas e plataformas de e-learning.

Goudouris, 2015 diz que isto envolve a concepção e implementação de programas de formação, o apoio adequado e orientações contínuas e a promoção de uma cultura de aprendizagem e melhoria contínua dentro da instituição. Ao investir no desenvolvimento e formação de pessoal, os gestores educativos podem melhorar a qualidade da oferta de e-learning e apoiar o crescimento profissional de professores e funcionários. Elaboração e implementação de programas de treinamento de pessoal - Fornecer suporte e orientações orientadas - Promover uma cultura de aprendizagem e melhoria contínua - Melhorar a qualidade da entrega do e-learning (Moura, 2017).

A monitorização e avaliação de iniciativas de e-learning é outra responsabilidade essencial de um gestor educacional num ambiente de e-learning. Ao monitorar o progresso e a eficácia dos programas de e-learning, os gestores educativos podem identificar áreas a melhorar, enfrentar desafios e tomar decisões informadas para melhorar a qualidade global da oferta de e-learning. A avaliação das iniciativas de e-learning envolve a avaliação de vários aspectos, incluindo a satisfação dos alunos, os resultados da aprendizagem, a utilização da tecnologia e o impacto do e-learning nas metas e objetivos educativos (Goudouris, 2015 p.13).

Através da monitorização e avaliação contínua, os gestores educativos podem garantir que os programas de e-learning satisfaçam as necessidades dos alunos e apreciem para o sucesso da instituição. Monitorar o progresso e a eficácia dos programas de e-learning. Identificação de áreas para melhoria avaliar a satisfação dos alunos e os resultados de aprendizagem - Garantir que os programas de e-learning atendam às necessidades dos alunos.

LIDERANÇA EFICAZ NA GESTÃO DE AMBIENTES DE E-LEARNING

A criação de uma cultura de e-learning de apoio é essencial para uma liderança eficaz na gestão de ambientes de e-learning. Os gestores de tecnologia educacional desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente onde o ambiente é perfeitamente integrado no processo de ensino-aprendizagem. Ao promover uma cultura que valoriza e envolve o e-learning, os gestores podem criar uma atmosfera de inovação, colaboração e melhoria contínua dentro das instituições educacionais. Para estabelecer uma cultura de e-learning de apoio, os gestores podem: - Incentivar o desenvolvimento profissional em tecnologias de e-learning - Fornecer recursos e apoio aos professores para implementar estratégias de e-learning de forma eficaz - Promover uma mentalidade de adaptabilidade e abertura a novas abordagens educativas Esses esforços não apenas melhoram a experiência de e-learning para os alunos, mas também capacitam os educadores para aproveitarem a tecnologia para experiências de ensino e aprendizagem mais impactantes (Oliveira, 2020).

Facilitar a colaboração e a comunicação é outro aspecto crítico da liderança eficaz na gestão de ambientes de e-learning. Os gestores educacionais precisam garantir que existam canais claros de

comunicação entre professores, alunos, pais e outras partes envolvidas no processo de e-learning.

Segundo Oliveira, 2020 ao promover linhas de comunicação abertas, os gestores podem: Alinhar metas e objetivos educacionais. Enfrentar desafios e preocupações de forma eficaz. Melhorar os mecanismos de feedback para melhoria contínua. Incentivar a resolução colaborativa de problemas e o compartilhamento de conhecimento. A comunicação eficaz em ambientes de e-learning não só melhora a experiência geral de aprendizagem, mas também fortalece os relacionamentos e promove um sentido de comunidade dentro da instituição educacional.

A implementação de medidas de garantia de qualidade é vital para manter padrões elevados em ambientes de e-learning. Os gestores educativos têm a tarefa de garantir que os cursos e recursos de e-learning cumpram os padrões de qualidade definidos. Ao implementar medidas de garantia de qualidade, os gestores podem: Monitorar a eficácia das plataformas e ferramentas de e-learning. Avaliar o impacto das estratégias de e-learning nos resultados dos alunos - identificar áreas de melhoria e inovação nas práticas de e-learning. Avaliar e atualizar regularmente o conteúdo do e-learning para alinhá-lo com os objetivos educacionais (Koch,2013 p.15).

Através de um compromisso com a garantia de qualidade, os gestores educativos podem defender a integridade e a eficácia das iniciativas de e-learning, melhorando, na última vez análise, a experiência educativa global tanto para estudantes como para educadores.

Um dos principais desafios enfrentados pelos gestores educacionais em ambientes de e-learning gira em torno de questões tecnológicas e desafios de infraestrutura. A rápida evolução das tecnologias educacionais exige uma infraestrutura robusta para apoiar experiências de aprendizagem on-line contínuas. Os gestores educacionais devem navegar por questões como: Acesso limitado à Internet de alta velocidade.

Suporte técnico insuficiente para professores e alunos - Problemas de compatibilidade com vários dispositivos e plataformas enfrentar esses desafios requer planejamento estratégico, investimento em recursos tecnológicos e desenvolvimento profissional contínuo para que os educadores integrem efetivamente a tecnologia ao ambiente de aprendizagem. Sem apoio tecnológico e infraestruturas adequadas, o potencial do e-learning para melhorar os resultados educativos pode ser prejudicado, destacando o papel crucial dos gestores educacionais na superação destes obstáculos (Koch,2013).

Outro desafio significativo para os gestores educativos em ambientes de e-learning é garantir a equidade e o acesso a todos os alunos. Estratégias e práticas inclusivas são essenciais para promover a equidade, a diversidade e a acessibilidade na aprendizagem online. Os gestores educacionais devem considerar: Fornecimento de tecnologias assistivas para alunos com deficiência. Oferecer apoio a estudantes de diversas origens socioeconômicas - Garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso.

De acordo com Koch,2013 a promoção da equidade em contextos de e-learning exige medidas proativas para abordar como disparidades no acesso, nos recursos e no apoio. Ao priorizar a inclusão e a acessibilidade, os gestores educacionais podem criar um ambiente de aprendizagem online mais favorável e acolhedor para todos os alunos.

A adaptação às tecnologias educativas em rápida mudança representa outro desafio significativo para os gestores educativos em contextos de e-learning. A natureza dinâmica da tecnologia requer monitoramento, avaliação e implementação contínua de novas ferramentas e estratégias. Os gestores educacionais devem: Manter-se informados sobre tecnologias emergentes na educação. Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional para educadores (Koch,2013 p.09).

Promover uma cultura de inovação e adaptabilidade dentro da instituição ao abraçar a mudança e encorajar uma mentalidade de crescimento entre funcionários e estudantes, os gestores educacionais podem navegar de forma eficaz no cenário da evolução das tecnologias de e-learning. Esta abordagem proativa não só melhora a qualidade da educação online, mas também prepara os alunos para o sucesso no mundo digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O e-learning oferece benefícios significativos na educação, sendo uma das principais vantagens a flexibilidade que proporciona nos horários de aprendizagem. Os ambientes de sala de aula tradicionais geralmente têm horários fixos que não podem acomodar todas as necessidades dos alunos. No entanto, o e-learning permite aos alunos acessarem materiais educativos e participar em atividades de acordo com sua conveniência, permitindo-lhes equilibrar de forma eficaz seus estudos com outros compromissos. Esta flexibilidade é particularmente benéfica para: - Profissionais que trabalham buscando aprimorar suas habilidades ou obrigações estudos - Alunos gerenciando múltiplas responsabilidades - Indivíduos com diversos estilos e preferências de aprendizagem ao oferecer flexibilidade nos horários de aprendizagem, o e-learning promove maior acessibilidade e inclusão na educação, atendendo a uma gama mais ampla de alunos e às suas situações únicas (Pina,2016)

Uma das vantagens notáveis de incorporar o e-learning na educação é o acesso que ele proporciona uma ampla gama de recursos de aprendizagem. O e-learning elimina as restrições das salas de aula tradicionais, oferecendo uma vasta gama de materiais digitais, incluindo: Vídeos interativos, Livros on-line, Ferramentas de simulação, Laboratórios virtuais, apresentações multimídia esses recursos melhoram a experiência de aprendizagem, envolvendo os alunos de diversas maneiras e atendendo a diversas preferências e estilos de aprendizagem. Além disso, as plataformas de e-learning oferecem flexibilidade para atualizar e personalizar os recursos de aprendizagem para se alinharem com as práticas e conhecimentos educativos mais atuais.

De acordo com Pina, 2016 ao conceder acesso a uma grande variedade de materiais de aprendizagem, o e-learning enriquece a experiência educacional e promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente para os alunos.

O e-learning promove a aprendizagem individualizada e o ensino individualizado, oferecendo uma abordagem personalizada à educação. Através das plataformas de e-learning, os alunos podem progredir nos materiais do curso em seu próprio ritmo, revisitando conceitos conforme necessário e avançando quando estiverem prontos. Este modelo de aprendizagem individualizado permite que os alunos assumam o controle de sua jornada de aprendizagem, promovendo autonomia, motivação e uma compreensão mais profunda do assunto (Silva,2016 p.14).

Além disso, as ferramentas de e-learning facilitam o ensino individualizado ao: Fornecimento de feedback personalizado - Oferecer caminhos de aprendizagem adaptativos Adaptação do conteúdo para atender às necessidades individuais de aprendizagem - Apoiar estratégias de instrução diferenciadas ao promover a aprendizagem individualizada e o ensino individualizado, o e-learning capacita os alunos a aprender da forma que melhor se adapta às suas capacidades e competências, melhorando, em última análise, os seus resultados educativos e a experiência geral de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar o potencial das TIC na vida quotidiana, especialmente ao nível do acesso à Internet, as escolas abrem novas relações com o conhecimento, experienciando a comunicação partilhada e a troca de informação com outros espaços de conhecimento com os mesmos interesses. Essa abertura para diferentes espaços articulares potencializa a gestão escolar e induz mudanças significativas dentro da instituição, onde o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver em processos colaborativos com setores internos e externos da comunidade escolar. No entanto, isoladamente, a tecnologia não pode ser transformadora. Integrá-la no cotidiano das escolas requer formação contextualizada de todos os profissionais relevantes para que possa identificar questões e necessidades institucionais relacionadas à implementação e ao uso da tecnologia.

Sendo assim, o papel de um gestor educacional no ambiente de E-learning é crucial para garantir o sucesso e a eficácia dos programas de aprendizagem online. Ao planejar estrategicamente iniciativas de e-learning, proporcionar desenvolvimento e formação de pessoal e monitorar e avaliar programas, os gestores educacionais desempenham um papel vital na definição do futuro da educação. Uma liderança eficaz na gestão de ambientes de e-learning envolve a criação de uma cultura de apoio, facilitando a colaboração e a comunicação e implementando medidas de garantia de qualidade.

Apesar dos desafios como as questões tecnológicas, a garantia da equidade e o acesso e a adaptação às tecnologias educativas em rápida mudança, os gestores educativos devem permanecer adaptáveis e inovadores para satisfazer as necessidades dos diversos alunos. Na última análise, os gestores educacionais são fundamentais para avançar no avanço do E-learning e transformar o cenário da educação para melhor.

Concluindo, a integração do e-learning como ferramenta de ensino e aprendizagem oferece vários benefícios, como flexibilidade nos horários de aprendizagem, acesso a uma ampla gama de recursos e promoção de instrução individualizada e individualizada. Apesar dos desafios das barreiras tecnológicas, da formação de professores e da garantia de acesso equitativo à tecnologia, uma integração bem-sucedida pode ser alcançada através de estratégias como a concepção de conteúdos envolventes, a promoção da aprendizagem colaborativa e a monitorização de perto do progresso dos alunos. Ao enfrentar esses desafios e implementar estratégias eficazes, os educadores podem aproveitar o poder do e-learning para melhorar a experiência educacional dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; OECHSLER, Vanessa. **Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. Disponível: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8434>. Acesso 14 mar. 2024.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos** / Organizado por Juliana Cristina Braga — Santo André : Editora da UFABC, 2014. 148 p. : il.

CRUZ, J. A. S.; et al. **A utilização do e-learning como ferramenta na educação corporativa**. In: 40º Congresso Brasileira de Ciências da Comunicação – Intercom. Curitiba, set. 2017.

FACCO, Cristiane Maria. **O uso do vídeo na sala de aula**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de especialização em Mídias na Educação, EaD,RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1745/Facco_Cristiane_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 14 mar. 2024.

FREITAS, A. S.; Ferreira, J. B.; Garcia, R. A.; Kurtz, R. **O Efeito da Interatividade e do Suporte Técnico na Intenção de Uso de um Sistema de E-Learning**. Revista de Ciências da Administração, v. 19, n. 47, p. 45-56, 2017.

GOUDOURIS, E.; Struchiner, M. **Aprendizagem híbrida na educação médica: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Educação Médica, 39 (4): 620 – 629; 2015.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As Tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem**. 2013. 36 f. Monografia (especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) -Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Sarandi, RS, Brasil 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1. Acesso 5 ago. 2023.

MOURA, A. P. **Práticas de ensino-aprendizagem em ciências do consumo alimentar**. In: Moreira, J. A.; vieira, C. P. (coord.). E-Learning no ensino superior. Coimbra: CINEP, 2017, p. 39-59.

OLIVEIRA, Valeska Cryslaine Machado De et al. **O uso da vídeo-aula como recurso didático no ensino e aprendizagem em ciências e biologia**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69164>> Acesso 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAÚJO, Fabrício Viero de. **Uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de Especialização em Mídias na Educação, EaD, RS, 2013. Disponível em [Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf \(ufsm.br\)](#)> Acesso 24 abr. 2022.

PINA, F.; et al. **Adoção de e-learning no ensino superior: o ponto de vista dos professores**. REAd, Porto Alegre, Ed. 84, nº 2, maio/ago. 2016, p. 279-306.

SILVA, S. W.; et al. **E-learning e educação corporativa: um estudo de caso sob a ótica do princípio da disponibilidade**. In: VI Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade – SINGEP. São Paulo, nov. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

TEJEDOR, F. J.; et al. **Avaliação da integração de plataformas e-learning no ensino secundário**. Rev. Iberoamericana de Educação, nº 58/4, abr. 2012.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF STORYTELLING IN BUILDING CHILDREN'S IMAGINATION IN EARLY CHILDHOOD 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 trabalho de pesquisa conduz a uma reflexão sobre a importância da contação de histórias na construção do imaginário da criança que está cursando a Educação Infantil. A escolha deste tema remete as lembranças que tenho da minha própria infância e a relação afetiva e cognitiva com o ato de contar histórias, bem como, sua influência na construção do imaginário. Traz também a importância de saberes e atitudes que embasam o uso dessa técnica como recurso na construção do conhecimento. A pesquisa foi elaborada de forma qualitativa através de estudos bibliográficos sobre a arte de contar histórias, o seu surgimento, suas influências no psiquismo, bem como, as estratégias e técnicas próprias utilizadas por docentes, delineando seus desdobramentos na prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Histórias.

ABSTRACT

This research paper reflects on the importance of storytelling in building the imagination of children in early childhood education. The choice of this topic goes back to the memories I have of my own childhood and the affective and cognitive relationship with the act of storytelling, as well as its influence

on the construction of the imagination. It also brings up the importance of knowledge and attitudes that underpin the use of this technique as a resource in the construction of knowledge. The research was carried out in a qualitative way through bibliographical studies on the art of storytelling, its emergence, its influences on the psyche, as well as the strategies and techniques used by teachers, outlining its developments in practice.

KEYWORDS: Education; Children; Stories.

INTRODUÇÃO

A aquisição e apreensão das informações, o que se pode entender como processo de aprendizagem, se adquire através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.

O interesse ou curiosidade em aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional de exploração e transformação no ambiente em que vive, sendo dinâmico, e está em constante mutação, sempre em busca de novas relações e percepções para a aprendizagem.

Segundo Teberosky (2000), a aprendizagem é uma mudança relativamente duradoura do comportamento, de uma forma sistemática ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

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

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

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

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

Constata-se assim que a contação de histórias apresentam mecanismos para enfrentar os problemas de uma maneira saudável e criativa, levando a criança a um mundo maravilhoso onde os processos vivenciados pelos personagens e suas aventuras são repletas de significados.

A criança sente isso, entrando no mundo da história, num mundo de esperança, opções e possibilidades: opções sobre o que fazer diante de um grande obstáculo, possibilidades e soluções criativas para a superação dos problemas e como lidar com as emoções.

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

DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

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

Para Mainardes (2007), a prática da contação de histórias relaciona-se diretamente com a ludicidade infantil como ferramenta pedagógica, estando voltada principalmente ao afloramento da imaginação. Possui também a capacidade de despertar o gosto e o hábito pela leitura, além da ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionam o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, imprescindíveis para a construção de sua identidade.

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

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

A palavra “psíquico” vem do grego *psykhikos* e está relacionada ao psiquismo, que é um conjunto de estruturas e fenômenos psicológicos que, formando um todo unitário, constituem a vida mental de um indivíduo. Assim, antes de serem definidos os caminhos que permeiam a contação de histórias na infância, é importante compreender as vertentes pedagógicas relacionadas ao psiquismo e sua origem na abordagem educacional deles. Segundo Coelho (2000), a evolução biopsíquica das crianças, dos pré-adolescentes e dos adolescentes tem diferença entre si que dependem de situações do processo individual. Portanto, a inclusão do leitor no tempo-espaço relaciona-se com o nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual.

Os trabalhos de Jean Piaget a respeito do psiquismo infantil buscavam compreender de que modo o ser humano conhece o mundo (material e simbólico) e quais seriam os mecanismos cognitivos utilizados para identificar esse mundo. Embora Piaget não fundamentasse seus estudos no fator exclusivamente social, mas na matriz biológica, ele reconhecia a importância das interações sociais sobre o desenvolvimento da inteligência.

Jean Piaget (1984) propôs, em sua teoria, considerar que os desenvolvimentos pessoais partem

das situações-problema. Nestes estudos observou que o processo de desenvolvimento, que parte desde a infância até a maturidade, não se caracteriza por um aumento gradual no conhecimento, mas sim, numa progressão da compreensão, como veículo de organizar o mundo, para com outra mais complexa. “No desenvolvimento, não ocorre à transformação de uma pessoa infantil para uma pessoa adulta. Esse processo compreende alguns estágios de desenvolvimento típicos e bem definidos psicologicamente” (PIAGET, 1984, p. 129).

Assim, o desenvolvimento ocorre numa sequência de estágios, os quais, pela função e ênfase de determinados posicionamentos, diferem-se uns dos outros, numa sucessão que pode variar o ritmo de acordo com os estímulos disponibilizados, possibilitando que cada criança supere um determinado estágio.

Jean Piaget (1999) fragmentou, em seus estudos, o desenvolvimento em quatro estágios. O primeiro observado pelo autor intitula-se Estágio Sensório-Motor (do nascimento até dois anos de idade), o qual compreende uma fase que se estende desde comportamentos e reflexos dos primeiros meses de vida de um bebê até as primeiras representações mentais ou imagens, que são os primeiros esboços do pensamento infantil. No início desse estágio, a linguagem e os símbolos desempenham um papel restrito no desenvolvimento infantil.

A principal característica desta fase de desenvolvimento é a descoberta do próprio corpo e o aumento do poder de atuar sobre o ambiente, possibilitando a futura aquisição da descoberta da constância do objeto. Aproximadamente no final do primeiro ano de vida, ela passa a distinguir os objetos de si própria e elabora uma imagem em sua mente sobre o determinado objeto.

O segundo estágio observado e teorizado por Jean Piaget é chamado de estágio pré-operacional (de dois a sete anos), o qual possui a característica de aquisição da linguagem e uso dos símbolos.

Para Piaget (1984), entre os sete e onze anos, a criança encontra-se no estágio de operações concretas, tendo em mente que, após os sete anos, ela passa a ter noção de conversação, sendo capaz de classificar coisas e pessoas em mais de uma categoria. Essas aquisições assinalam uma revolução no desenvolvimento cognitivo da criança, pois essa começa a entender que as propriedades físicas das coisas, como quantidade, número, peso e volume, pertencem às mesmas, a despeito das mudanças que ocorrem em sua aparência.

Descobre-se que o mundo físico é ordenado e que existem normas para se investigar essa ordenação. Com tais percepções, ela se torna capaz de conhecer a realidade, mesmo que este conhecimento seja diferente da percepção que ela tem do mundo. Antes dessa etapa, a criança está limitada às pistas perceptuais que o mundo lhe oferece, para poder compreendê-lo. A criança, nesta fase, somente consegue aplicar as novas regras que aprendeu aos objetos concretos do seu ambiente. O pensamento abstrato ainda não foi dominado por ela.

O quarto e último estágio considerado pelo teórico intitula-se estágio das operações (onze anos em diante). O último estágio avaliado por Piaget caracterizava-se pela capacidade de formar conceitos e do pensar abstrato, constituindo a aquisição final do desenvolvimento intelectual, aparecendo em geral após os onze anos de idade. A principal característica desse estágio é a utilização do raciocínio lógico na solução dos problemas, não dependendo mais da presença física

de objetos que possa ver e manipular.

E, para Vygotsky (2009), a imaginação parte de uma relação com a realidade divergindo da visão de que fantasia e imaginação estejam ligadas ao irreal.

Oliveira (1993), estudiosa especialista na teoria vygotskiana, ao referir-se a Vygotsky, mostrou que o pensador se interessou em compreender o desempenho psicológico do indivíduo, composto pelas suas particularidades biológicas e culturais, elucidando que o homem é um ser histórico, que se formou por intermédio da associação com o mundo natural e social.

Colaborando com esta concepção, Alessandra Pimentel declarou que “No ideal vygotskiano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade, sendo a educação infantil um espaço social privilegiado no processo de seu desenvolvimento” (PIMENTEL, 2007, p. 222).

Segundo Vygotsky (2009), quanto mais a criança vê, ouve e vivência mais informações ela apreende e assimila uma maior quantidade de elementos da realidade, ampliando seu repertório cultural e tornando mais significativa e produtiva sua atividade de imaginação. Portanto a atividade da imaginação criadora ocorre diferentemente no adulto. Em cada período do desenvolvimento, ela funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança.

Cerisara (1995) afirma que, para a Psicologia sócia histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, o que as criações das crianças, através do impulso criativo, realizam novas combinações a partir dos elementos extraídos da realidade. Isso porque, tanto a atividade criativa quanto a atividade lúdica surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona, de forma que a criança só pode criar uma síntese porque possuía conhecimento de todos os elementos envolvidos, sem os quais não poderia inventar. Vygotsky (2009) vê que o produto de conhecimento reside na combinação entre imaginação e os elementos da realidade adquiridos pela experiência alheia, absorvidos pelo sujeito, através de relatos, descrições etc. Assim a experiência vai se apoiar na imaginação, dependendo da capacidade do sujeito imaginar algo que não viveu.

Para o teórico, a emoção, a fantasia e a realidade, poderão manifestar-se de duas formas: os sentimentos influenciam a imaginação e, ao contrário, a imaginação influi no sentimento. No primeiro caso as imagens se combinam, não pelo fator comum, mas por possuírem um componente afetivo comum. No segundo caso, a imaginação empresta imagens aos sentimentos, pois respondem ao estado de ânimo interior dos sujeitos e não a lógica exterior das imagens. Neste aspecto, o autor salienta que a criação humana é movida por sentimentos e pensamentos.

Vygotsky (2009) afirma que em todo o processo há ainda a vinculação entre realidade e imaginação, na qual, uma nova criação pode representar um significado inteiramente novo, sem semelhança a um objeto real, nem existente na experiência humana. Porém, se converter esta imagem em objeto, este começa a existir no mundo real, passando a influenciar em novas organizações outros objetos. O autor salienta que esta forma de imaginação pode ocorrer no campo da esfera científica, técnica e da vida prática e artística, sendo esta última capaz de influenciar a consciência social em razão de sua lógica interna.

Ao entender os mecanismos psicológicos da imaginação podem-se compreender os movimentos dialéticos que envolvem o desenvolvimento da imaginação e suas implicações. Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, as crianças pequenas se envolvem num mundo imaginário e ilusório, para realizar os desejos que não podem concretizar e, desta forma, é importante que o educador tenha clara a concepção e percepção de que a Zona de Desenvolvimento Proximal em que a criança se encontra, influencia diretamente nas capacidades imaginárias momentâneas, nas quais se encontra.

Conforme Mello (2010), para Vygotsky o educador deve ter sempre a consciência de que existem estruturas cognitivas específicas para cada grau de conhecimento, o que também não é estático, mas em constante transformação.

Em situações diversas, a criança precisa ter ao seu alcance propostas pedagógicas que atuem sobre sua zona de desenvolvimento proximal e, nesse sentido, torna-se imprescindível que o educador procure atuar nesta referência, a fim de impulsionar o desenvolvimento de seu educando, afinal, na teoria de Vygotsky, a criança aprende com o meio social em que vive, e em diálogo com ele sem desprezar suas capacidades individuais.

Conforme Mello (2010), isto não quer dizer que o educador deva fazer as atividades pelas crianças e sim, mediar, fazer com elas, atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração e não no lugar da criança. A criança, ao realizar atividades com a ajuda de adultos ou parceiro mais experiente, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, gradativamente, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. Este conceito elaborado por Vygotsky deixa claro o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. O valor das interações e trocas de experiências com os que sabem mais, deve ser viabilizado pelo professor.

Para Felipe (2001), a imaginação para a criança pequena é elaborada também pela imitação, sendo uma ação muito praticada por ela, ressaltando que esta prática não deveria ser interpretada como reprodução de um modelo e sim como uma reconstrução individual das vivências observada ao seu redor.

Vygotsky (1998) relata que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1998, p.130). Ele elucida também que é a aprendizagem que permite e conduz a sequência do desenvolvimento, pois o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam no ambiente de realidade da vivência cotidiana.

Assim, é decisiva a atuação do professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois conforme as palavras de Vygotsky: “não ensinamos as crianças pequenas a criatividade e nem elas as desenvolvem sozinhas, mas criamos as condições adequadas para sua criação” (VYGOTSKY apud MELLO & FARIAS, 2010, p. 65).

Portanto, considerar as fases e zonas de desenvolvimento como processo, compreende entender que o desenvolvimento infantil, intimamente relacionado ao lúdico, possui também especificidades

quanto ao desenvolvimento do imaginário infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da contação de histórias contribui para que haja a abstração das ideias subjetivas, induz a criança a sonhar, redimensionando sua realidade para o mundo da imaginação e da magia. A leitura alarga os horizontes pessoais e culturais, além de desenvolver as habilidades necessárias na escrita.

E, as escolas de Educação Infantil necessitam estar comprometidas com esta ferramenta pedagógica, garantindo um espaço rico em conhecimento, com profissionais dispostos e conscientes da sua influência na contação de histórias para o desenvolvimento dessas atividades. Portanto, devem permitir que as crianças cresçam aproveitando ao máximo os benefícios que o mundo letrado e fantasioso oferece, podendo assim, desde os primeiros momentos de escolaridade, ampliar, reformular e manifestar suas identidades.

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

Desta forma, neste trabalho constata-se que ao ler para uma criança o professor promove o encontro da mesma com a leitura desenvolvendo o prazer de ler e a valorização pelo livro, evidenciando-se que nunca é cedo para contar histórias para as crianças, levando em consideração crenças, valores e ensinamentos a serem transmitidos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Jogo de Papéis**. São Paulo: Cortez, 2011. PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança: As funções da linguagem de duas crianças de 6 anos**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O desenvolvimento da inteligência na criança**. São Paulo: Pioneira, 1984.

PIMENTEL, A. **Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto(org.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expresso criadora**. São Paulo: Saraiva, 1997.

SISTO, C. **Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. trad. Cláudia Schilling – 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A. **Além da alfabetização**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. livro para professores/ Lev Semionovich Vygotsky; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A formação social da mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Tradução de José Cipolla Neto e colab. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BULLYNG E AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

BULLYING AND DIFFICULTIES IN LITERACY AND LITERACY



SOLANGE RUBINO DE SOUZA SAHE

Graduação em Ciências Biológicas, Universidade de Guarulhos, 1998, e-mail: solangesahe@gmail.com.

RESUMO

Diante as diversas pesquisas sobre Bullying realizada em diferentes áreas, o objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades enfrentadas pelas vítimas que sofreram esse tipo de violência, e também mostrar os efeitos psicológicos que o mesmo causa sobre essas crianças e adolescentes tem que se entender que o Bullying não é uma brincadeira inocente, ele interfere no processo ensino e aprendizagem trazendo consequências negativas para a escola, não só para as vítimas, mas para todos que convivem neste ambiente. O Bullying é a negação da amizade, do cuidado, do respeito. O agressor expõe o agredido às piores humilhações, de apelidos até as atitudes mais covardes de quem tem mais força física e acredita ter mais poder, quando na verdade expõe o outro na tentativa de ser engrandecer, de alimentar seu ego pessoal, o agredido dificilmente encontrar coragem para se defender, não são poucos os relatos de alunos que desistem de viver, quem tem à autoestima tão baixa a ponto de acreditar que as agressões acontecem devido a sua aparência. Os danos psicológicos em alguns casos chegam a ser tão grave, que a pessoa que sofre Bullying terá vários problemas e traumas ao longo de sua vida, elas sentirão se acuadas com medo de expor suas opiniões, poderá desenvolver quadros depressivos, além de poder se tornar agressivo fazendo novas vítimas, gerando sofrimento a outras famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Alfabetização; Inclusão escolar.

ABSTRACT

In view of the various studies on bullying carried out in different areas, the aim of this article is to show the difficulties faced by victims who have suffered this type of violence, and also to show the psychological effects it has on these children and adolescents. It must be understood that bullying is not an innocent prank, it interferes with the teaching and learning process, bringing negative consequences for the school, not only for the victims, but for everyone who lives in this environment. Bullying is the denial of friendship, care and respect. The aggressor exposes the victim to the worst humiliations, from nicknames to the most cowardly attitudes of those who have more physical strength and believe they have more power, when in fact they expose the other in an attempt to aggrandize themselves, to feed their personal ego, the victim hardly finds the courage to defend themselves, there are many reports of students who give up on life, who have such low self-esteem as to believe that the aggressions happen because of their appearance. The psychological damage in some cases can be so severe that the person who is bullied will have various problems and traumas throughout their life, they will feel cornered and afraid to express their opinions, they may develop depression, and they may become aggressive and become new victims, causing suffering for other families.

KEYWORDS: Bullying; Literacy; School inclusion.

INTRODUÇÃO

É comum encontrar entre os adultos uma quantidade considerável que traz consigo as marcas dos traumas que adquiriram nos bancos escolares. São sequelas que se evidenciam pelos prejuízos em aspectos essenciais à realização na vida, como dificuldades de lidar com perdas, relações afetivas, familiares e sociais, ou no desempenho profissional. Essas pessoas foram submetidas às diversas formas de maus-tratos psicológicos, verbais, físicos, morais, sexuais e materiais, através de zoações, apelidos pejorativos, difamações, ameaças, perseguições, exclusões. Brincadeiras próprias da idade? Não. Esses atos agressivos, intencionais e repetitivos, que ocorrem sem motivação evidente, em desigualdade de poder, caracterizam o Bullying escolar.

O Bullying tem sido ao longo do tempo, motivo de traumas e sofrimentos para muitos, sendo ignorado pela maioria das pessoas, por acreditar tratar-se de "brincadeiras próprias da idade" ou ser necessário ao amadurecimento do indivíduo, sem, contudo, considerar os danos causados aos envolvidos.

Os estudos sobre o Bullying escolar tiveram início na Suécia, na década de 70 e na Noruega, na década de 80. Aos poucos, vem se intensificando nas escolas dos mais diversos países, sendo possível quantificá-lo em índices que variam de 5% a 35% de envolvimento. No Brasil, os estudos são recentes, motivo pelo qual a maioria dos brasileiros desconhece o tema, sua gravidade e abrangência.

Pesquisas realizadas na região de São José do Rio Preto, interior paulista, (FANTE, 2000/03) e no município do Rio de Janeiro, (ABRAPIA, 2002), com o intuito de reconhecer a incidência Bullying,

revelaram que, em média, 45% dos estudantes de escolas públicas e privadas, estão envolvidos no fenômeno. Estudos desenvolvidos pelo Instituto SM para a Educação, em cinco países (Espanha, Argentina, México, Chile, Brasil), evidenciaram que o Brasil se tornou campeão em Bullying.

Sem termo equivalente na língua portuguesa, que expresse sua abrangência e formas de ataques, o tema desperta crescente interesse e preocupação entre os pais e profissionais das áreas de educação, saúde e segurança pública, devido aos prejuízos emocionais causados e por seu poder propagador capaz de envolver crianças nos primeiros anos de escolaridade.

O comportamento bullying pode ser identificado em qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Entre três e quatro anos, podemos perceber tanto o comportamento abusivo, manipulador, dominador, quanto o passivo, submisso e indefeso. Porém, a maior incidência está entre os alunos de 3ª a 8ª séries, período em que, progressivamente, os papéis dos protagonistas se definem com maior clareza.

Estudos demonstraram que a média de idade de maior incidência entre os agressores, situa-se na casa dos 13 a 14 anos, enquanto as vítimas possuem em média, 11 anos. Fato que vem a comprovar que os papéis dos protagonistas e as formas de maus-tratos empregadas se intensificam, conforme aumenta o grau de escolaridade.

Entre os adolescentes, uma prática que se torna comum, a cada dia, são os ataques virtuais, denominado de cyberbullying. É caracterizado pelo uso de ferramentas das modernas tecnologias de comunicação e de informação, principalmente através de celulares e da internet. Fofocas, difamações, fotografias montadas e divulgadas em sites e no Orkut, seguidas de comentários racistas e sexistas, e-mails ameaçadores, uma verdadeira rede de intrigas, que envolve alunos e professores.

Geralmente, os ataques são produzidos por um grupo de agressores, reduzindo as possibilidades de defesa das vítimas. As estratégias de ataques, normalmente, são ardilosas e sutis, expondo as vítimas ao medo, à humilhação e ao constrangimento público. Os agressores se valem de sua força física ou psicológica, além da sua popularidade para dominar, subjugar e colocar sob pressão, o "bode expiatório".

Entretanto, torna-se evidente entre eles a insegurança, a necessidade de chamar a atenção para si, de pertencer a um grupo, de dominar, associado à incapacidade de expressar seus sentimentos e emoções. Por isso, a escolha das vítimas, privilegia aquelas que não dispõem de habilidades de defesa.

Com o tempo, as vítimas se sentem solitárias, incompreendidas e excluídas de um contexto que prima pela inclusão de todos. As consequências do Bullying incidem no processo de socialização e de aprendizagem, bem como na saúde física e emocional, especialmente das vítimas, que se isolam dos demais, carregando consigo uma série de sentimentos negativos que comprometem a estruturação da personalidade e da autoestima, além da incerteza de estarem em um ambiente educativo seguro, onde possam se desenvolver plenamente. Em casos extremos, algumas vítimas executam seus planos de vingança, seguidos de suicídio.

Nos Estados Unidos, pelo menos 37 tiroteios ocorridos em escolas foram atribuídos ao Bullying. O massacre de Columbine é um exemplo de como a vítima pode se transformar em agressor. Na

pacata cidade de Taiuva (SP), após anos de ridicularizações, um jovem entra armado na escola, atira contra 50 estudantes e dá cabo à existência. Em Remanso (BA), um adolescente mata seu agressor principal, um garoto de 13 anos e a secretária do curso de informática. Em Petrolina (PE), uma adolescente e seu colega asfixiam uma garota de 13 anos, por ser alvo de apelidos pejorativos.

O Bullying é um fenômeno psicossocial expansivo, por isso considerado epidêmico, comprometedor do pleno desenvolvimento do indivíduo, por suas consequências psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas, que se estendem para além do período acadêmico.

Dentre as causas desse tipo de comportamento podemos citar os modelos educativos introjetados na primeira infância. O tipo de experiência vivenciada pela criança no ambiente familiar, poderá predispor-la a tornar-se uma protagonista do fenômeno. Para o seu pleno desenvolvimento a criança necessita sentir-se amada, valorizada, aceita, incentivada à autoexpressão e ao diálogo, principalmente na adolescência, porém a noção de limites precisa ser estabelecida com firmeza e com coerência.

No entanto, quando no ambiente familiar há o predomínio de superproteção, modelo que inibe o desenvolvimento da capacidade de autonomia, de tomada de decisões, de exploração do ambiente e de defesa; ou o perfeccionismo, com alto nível de exigências e cobranças, mais do que elogios; ou a ambivalência, onde constantemente ocorre oscilação do humor, gerando muita insegurança pessoal; ou autoritarismo, com práticas educativas que se valem de agressões verbais, morais, psicológicas ou físicas; esses ingredientes psíquicos isolados ou somados, favorecem o envolvimento da criança em comportamentos Bullying logo no início de sua experiência de socialização educacional.

São cinco os papéis que caracterizam este fenômeno: vítimas típicas, vítimas provocadoras, vítimas agressoras, agressores e espectadores. Algumas constatações entre os envolvidos: é comum que quem sofreu alguma das formas de ataque reproduza os maus-tratos sofridos; os tipos de consequências são abrangentes, de acordo com as características de cada indivíduo e das características psicodinâmicas de sua família; as vítimas encontram dificuldade de buscar ajuda e quando buscam sentem dificuldade de serem compreendidas, além do temor em relação à resposta dos pais, ou de que a sua denúncia agrave ainda mais o seu problema.

Dessa forma, é notório entre os alunos a carência afetiva e a ausência de modelos humanistas que lhes sirvam de referencial. Por isso, é necessário que as instituições de ensino invistam em conscientizar seus profissionais, pais e alunos sobre a relevância desse tema e desenvolvam estratégias preventivas, em parcerias com os diversos segmentos sociais, visando educar para a paz. E que a prática da solidariedade, cooperação, tolerância, empatia, respeito às diferenças e compaixão caracterizem a atitude de amor das instituições de ensino e da família, em busca da construção da paz.

PROBLEMA

O Bullying é um fenômeno mundial e o que antes era interpretado como brincadeiras próprias da idade, hoje já se sabe que são atos repetitivos intencionais e que na maioria dos casos suas

vítimas levam essas consequências pelo resto de suas vidas.

OBJETIVO

Diante as diversas pesquisas sobre Bullying realizada em diferentes áreas, o objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades enfrentadas pelas vítimas que sofreram esse tipo de violência, e também mostrar os efeitos psicológicos que o mesmo causa sobre essas crianças e adolescentes tem que se entender que o Bullying não é uma brincadeira inocente, ele interfere no processo ensino e aprendizagem trazendo consequências negativas para a escola, não só para as vítimas, mas para todos que convivem neste ambiente.

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.

MÉTODO

O presente estudo é caracterizado como pesquisa exploratória visando proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo mais claro. Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

Bullying é uma expressão bastante utilizada na atualidade, embora seu significado seja bem mais antigo e frequente. Sem um termo equivalente em Português, ele, segundo o texto de mesmo nome, do Brasil Escola: “é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder”.

Sabe aqueles apelidos nada graciosos, tais como “cabelo de vassoura (ou de certas marcas de palha de aço)”, “microfone”, “galinha”, “mudo”, “problemático”, “macaco”, “bichona”, “sapata”, “quatro olhos”, “fedorento”, “cabeçudo”, “CDF”, “nerd”, “palito de dente” e “baleia”? Pois é, tais títulos não são

nada agradáveis para aqueles que os recebem, e podem provocar problemas de autoestima sérios.

E olha que citamos somente agressão verbal, e com apelidos mais “light” do que muitos os que são ditos por aí. Segundo uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, pela extinta Ong Abrapia (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência), 40% dos participantes revelaram que sofreram ou ainda enfrentam o Bullying.

Fatos assim revelam o problema de valores que nossa sociedade enfrenta, sempre reforçando padrões únicos de existência, e intolerância às demais formas de vida; e a ideia errônea de que aquele que busca levar vantagens em tudo, e sempre se destacar dos demais, a todo custo, é alguém em quem se espelhar.

Assim, é necessário investigar as causas de agressão na escola, identificar as pessoas e fatos envolvidos e, ao dar o devido castigo ao(s) responsável(eis), fazer também com que ele tenha um caráter reflexivo/corretivo. Exemplo: ao voltar da suspensão, entregar uma redação sobre preconceito.

Além disso, é preciso criar espaço para discussão, sempre incentivando o respeito aos colegas e todas as pessoas envolvidas no espaço escolar. Isso é importante até mesmo se considerarmos que, não raras as vezes, o agredido tende a se tornar também agressor, formando um círculo vicioso.

Talvez seja interessante, a cada início de ano letivo (e sempre que entrar um novo professor ou funcionário na escola), fazer uma reunião, juntamente com os pais, apontando as regras da escola, frisando que, naquele espaço e em seus arredores, o objetivo é de desconstrução de valores prejudiciais, não sendo tolerado, portanto, o comportamento preconceituoso, violento ou de hostilidade – e que, caso ocorram, as devidas medidas serão tomadas.

É necessário apontar que esses comportamentos podem provocar, além de um clima ruim na instituição, depressão, angústia, baixa autoestima, estresse, isolamento, fobias, evasão escolar, atitudes de autoflagelação e até atos extremos, como agressão, assassinatos e suicídio.

Como denunciar agressões mais sutis nem sempre é fácil, é interessante que a escola crie um espaço para denúncias anônimas. Além disso, sempre que possível, os professores devem abordar esses temas em suas aulas.

Por exemplo:

- Refletir sobre os diferentes padrões de beleza adotados na história, como as musas gordinhas do renascimento;

- Solicitar que façam uma pesquisa com pessoas de seu convívio, como pai e mãe, questionando sobre os possíveis apelidos e situações constrangedoras que já passaram (ou criaram), quando estavam na escola; com direito a discussão e produção de texto;

- Nas produções de textos, fazer narrativas em primeira pessoa, na qual o aluno se posicione, ora no papel do agressor; ora no papel do agredido;

- Analisar, em uma aula de História, a situação histórica do negro no passado e na atualidade;

- Discutir, em Biologia, que a homoafetividade tem causas multifatoriais, inclusive biológicas;
- Calcular, tabular e montar gráficos relacionados ao preconceito em nosso país e no mundo;
- De forma inter/multidisciplinar, criar uma lista de ações a serem adotadas para exterminar, ou pelo menos reduzir drasticamente, o Bullying na escola.

Além disso, é importante que os pais sejam envolvidos nessas questões, criando medidas específicas e efetivas, em casa e na escola, para solucionar cada caso em especial; ao trocarem informações sobre o comportamento do aluno.

Rotular o estudante como “nota 10” ou “o garoto problemático” somente reforçará estigmas, fazendo com que ele próprio não se atente para os pontos que tem a melhorar e tenha dificuldades para se ver como um indivíduo de múltiplas facetas; e corra o risco de ser visto da mesma forma por outras pessoas envolvidas no espaço escolar, sem que tenham a chance de conhecê-lo livre de conceitos pré-formados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste contexto, entendemos que Bullying encontra-se presente em diversos lugares e vem crescendo numa escala assustadora nas escolas pois não há uma supervisão adequada de funcionários da instituição.

Há também a falta de preparo dos professores que em muitos casos não sabem como lidar com tal situação, por não ter recebido em sua formação acadêmica a orientação correta, e por que os alunos se encontram mais agressivos, sem respeito aos outros e sobre si mesmo.

As consequências afetam todos os envolvidos seja direta ou indiretamente, a vítima de Bullying sofre de depressão, insônia dificuldade de concentração, diminuição do rendimento escolar, desaparecimento de material escolar, stress, suicídio, ataques de pânico sem motivo, mudanças súbitas de humor, entre outros.

O agressor se torna um sujeito antissocial, com tendências de ser tornar cada vez mais violento se não for freado, pode ser envolver com o mundo da criminalidade, já no meio escolar pode gerar evasão, desrespeito e agressão com os professores, ações judiciais contra a escola ou outro responsável (professor, diretor, coordenador, entre outros.), assim como contra a família do agressor.

Como podemos ver, as consequências deste fenômeno no meio escolar não afetam somente os alunos, mas todas as entidades presentes nestes locais, desde alunos até professores e afins.

A escola é local onde adolescentes e crianças passam uma grande parte tempo é necessário que nela seja desenvolvida mais atividades de socialização entre alunos e professores afim de melhorar as relações de ambos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992

BALESTRA, Maria Marta M. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba, Ibpex, 2007.

BARBOSA, José Juvencio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992 e 2001.

CAVALCANTE, Meire. **Como lidar com ‘brincadeiras que machucam a alma’**. Revista Nova Escola, São Paulo, ano XIX, nº 178, p. 58-61, dez./2004

COLI, A.S. **Conceito de adolescência**. In: E. Marcondes. *Pediatria básica*. Savier, São Paulo, 1994.

CURITIBA. SEED – **Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Especial**. Curitiba, 1999.

DREYER, Diogo. **Brincadeira que não tem graça**. In: <http://www.educacional.com.br>. Acesso em 11 de jun 2024.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Editora Verus, 2005, 224 p, disponível em Google Books. Acesso 11 jun. 2024.

_____. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, SP: Versus Editora, 2005

GOULART, Denise. **Psicopedagogia Institucional.** Curitiba, 2007.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas Psicopedagógicas.** Curitiba: IBPEX, 2004.

LOPES, Shiderlene Vieira de Almeida. **O Processo de Avaliação e Intervenção em Psicopedagogia.** Curitiba: IBPEX, 2006

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem: Problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VENOSA, Silvio. **Responsabilidade dos pais pelos filhos menores.** Disponível em: <http://www.silviovenosa.com.br/index.cfm?fuseaction=artigos&codNews=25> Acesso 11 jun. 2024.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. **A aprendizagem da leitura e escrita.** In: <http://www.centrorefe-educacional.com.br/difaprlleit.htm>. Acesso 11 de jun. 2024.

BOOKTOK E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIVERSIDADE LITERÁRIA

BOOKTOK AND ITS IMPLICATIONS FOR LITERARY DIVERSITY



SUELY MARIA LOPES ALEXANDRE

Licenciatura plena em Letras / Espanhol; Pós-graduação - 360hs em Alfabetização e Letramento - FPA- 07/2018; Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em múltiplas deficiências - faculdade FGP - 450h - 05/2023. Professora de Ensino Fundamental pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Este estudo investiga o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco no fenômeno do BookTok, utilizando uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica e análise de conteúdo online. Identificamos padrões de consumo e interação literária nas mídias sociais, examinamos o impacto da diversidade e representatividade na formação de comunidades de leitores e discutimos implicações para a promoção da leitura. Concluimos que a influência digital desempenha um papel significativo na formação de hábitos de leitura contemporâneos, promovendo o acesso equitativo à literatura e incentivando a diversidade e representatividade. As estratégias eficazes de promoção da leitura online têm o potencial de moldar positivamente a cultura literária e inspirar práticas e políticas que ampliem o acesso à literatura em plataformas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Influência Digital; Promoção da Leitura; BookTok; Diversidade Literária; Representatividade.

ABSTRACT

This study investigates the role of digital influence in reading promotion, focusing on the BookTok

phenomenon, using a qualitative approach of literature review and online content analysis. We identify patterns of literary consumption and interaction on social media, examine the impact of diversity and representativeness on the formation of communities of readers, and discuss implications for reading promotion. We conclude that digital influence plays a significant role in shaping contemporary reading habits, promoting equitable access to literature and encouraging diversity and representativeness. Effective online reading promotion strategies have the potential to positively shape literary culture and inspire practices and policies that broaden access to literature on digital platforms.

KEYWORDS: Digital Influence; Reading Promotion; BookTok; Literary Diversity; Representativeness.

INTRODUÇÃO

A influência digital tem revolucionado a forma como as pessoas consomem conteúdo literário, especialmente através de plataformas como o BookTok. Esse fenômeno, impulsionado pela ascensão das mídias sociais, proporciona aos leitores uma nova experiência de interação com a literatura, onde a recomendação de livros, resenhas e discussões literárias acontecem em vídeos curtos e dinâmicos. O BookTok, em particular, tornou-se uma comunidade vibrante onde os leitores compartilham suas paixões literárias, influenciam as tendências de leitura e descobrem novos títulos de forma rápida e acessível.

Além disso, a influência digital não apenas promove a leitura, mas também democratiza o acesso à literatura, permitindo que leitores de diferentes origens geográficas, sociais e culturais se conectem e compartilhem suas experiências literárias. Essa democratização da literatura é especialmente evidente no BookTok, onde leitores de todas as idades e origens se reúnem para celebrar sua paixão pela leitura, independentemente de barreiras físicas ou econômicas.

Dessa forma, o estudo do papel da influência digital na promoção da leitura, com foco no fenômeno do BookTok, torna-se não apenas relevante, mas também necessário para compreendermos os novos padrões de consumo literário na era digital e suas implicações para a formação de leitores e para a indústria editorial.

A escolha desse tema é fundamentada pela crescente importância das mídias sociais e plataformas digitais na formação dos hábitos de leitura atuais. Através do BookTok e outras plataformas, os leitores encontram novas maneiras de descobrir, compartilhar e interagir com a literatura, criando comunidades vibrantes e influenciando as tendências literárias.

Para alcançar nossos objetivos, adotaremos uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise de conteúdo online. Pretendemos compreender as práticas de promoção de leitura nas mídias sociais, explorar o impacto do engajamento digital nos hábitos de leitura e examinar como a diversidade e a representatividade são promovidas nessas plataformas.

A relevância deste estudo reside na compreensão dos mecanismos pelos quais a influência digital afeta as experiências de leitura e na identificação de estratégias eficazes para promover a

leitura em ambientes online. Espera-se que este trabalho contribua para uma compreensão mais profunda do papel da influência digital na promoção da leitura e inspire práticas e políticas que incentivem o acesso equitativo à literatura em plataformas digitais.

Ao longo deste artigo, exploraremos o fenômeno do BookTok e outras formas de influência digital na promoção da leitura, examinaremos os padrões de consumo e interação literária online, analisaremos o impacto da diversidade e representatividade na formação de comunidades de leitores e discutiremos as implicações mais amplas desse fenômeno para a promoção da leitura e para a literatura como um todo.

Este trabalho adotará uma abordagem metodológica bibliográfica para investigar o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco no fenômeno do BookTok. Essa metodologia envolverá a análise crítica de uma variedade de fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos acadêmicos, relatórios e outros materiais relevantes disponíveis na literatura especializada. A análise dessas fontes permitirá uma compreensão mais profunda dos mecanismos pelos quais a influência digital afeta os hábitos de leitura, bem como das estratégias eficazes para promover a leitura em ambientes online.

As referências utilizadas neste trabalho abrangem uma variedade de autores e fontes relevantes para a compreensão do fenômeno do BookTok e da influência digital na promoção da leitura. Destacam-se autores como Paulo Freire (2021), cuja obra "A Importância do Ato de Ler" oferece insights valiosos sobre a prática da leitura e sua importância na formação do indivíduo. Além disso, Maria Elizabeth de Almeida (2000), autora de "Proinfo - Informática e Formação de Professores", contribui para o entendimento da integração da tecnologia na educação e formação de leitores.

Outros autores relevantes incluem Armitstead (2022), Barnett (2022) e Kaplan (2022), cujos artigos jornalísticos oferecem análises perspicazes sobre o impacto do BookTok no mercado editorial e nos hábitos de leitura contemporâneos. Além disso, Chaudhry (2022), Franzão (2022) e Lopes (2022) fornecem insights valiosos sobre o surgimento e a evolução do BookTok como uma plataforma influente na promoção da leitura entre os jovens. Esses autores e fontes fornecem uma base sólida para a análise e discussão do papel da influência digital na promoção da leitura, destacando as tendências emergentes, os desafios e as oportunidades associadas ao fenômeno do BookTok e outras plataformas semelhantes.

IMPACTOS DIGITAIS NA LEITURA DURANTE A PANDEMIA: O CASO DO BOOKTOK

A pandemia de COVID-19, declarada pela OMS em março de 2020, desencadeou medidas de distanciamento e isolamento social em todo o mundo para conter a propagação do vírus Sars-Cov-2. No Brasil, as restrições começaram em março, embora tenham enfrentado resistência de algumas autoridades, preocupadas com os impactos econômicos. A pandemia teve consequências devastadoras, com milhões de vidas perdidas e desafios econômicos persistentes. Apesar do progresso na vacinação, as incertezas permanecem devido às mutações do vírus e à desigualdade na distribuição das vacinas. O risco de novas ondas de contaminação ainda é uma preocupação

global (TOLEDO, 2022; FARIAS, 2020).

Durante os anos mais críticos da pandemia, houve um significativo aumento no uso das redes sociais, impulsionado pela necessidade de distanciamento físico e pela realização de atividades remotas. Segundo a Kantar (2020), o uso das redes cresceu 61% globalmente e 73% no Brasil em relação ao período pré-pandemia. Esse aumento no consumo online também se refletiu no consumo de vídeos, com 80% dos brasileiros assistindo a vídeos online gratuitos em 2021, em comparação com 65% globalmente. Plataformas sociais como o Instagram têm migrado seus conteúdos para o formato de vídeo, destacando essa tendência de preferência pelos conteúdos audiovisuais. (KANTAR, 2020, 2021).

Durante o pico da pandemia em 2021, o TikTok alcançou um marco significativo, atingindo 1 bilhão de usuários ativos por mês e registrando 3 bilhões de instalações em julho. Essa conquista tornou o TikTok o quinto aplicativo na história da internet a alcançar esse feito, depois do WhatsApp, Messenger, Facebook e Instagram. Esse sucesso é atribuído ao caráter inovador do aplicativo, ao relacionamento positivo da empresa com os influenciadores e ao seu algoritmo, que personaliza o conteúdo com base nos interesses dos usuários. (ALMENARA, 2021)

Durante a pandemia, o TikTok adotou estratégias como o aumento do tempo máximo de duração dos vídeos para manter os usuários conectados. Além disso, a criatividade dos conteúdos veiculados na plataforma foi destacada, proporcionando vídeos bem-humorados, inteligentes e úteis, que foram bem recebidos por uma população isolada e com mais tempo disponível para consumir mídia. Perfis de professores, produtores de conteúdo e instituições de ensino também se popularizaram no TikTok, compartilhando vídeos educativos com a hashtag #AprendaNoTikTok, incentivados pela própria plataforma. O TikTok mostra um grande potencial para contribuir com uma aprendizagem mais criativa, estimulando a autonomia dos estudantes e desenvolvendo habilidades educacionais transdisciplinares. (ALMENARA, 2021).

Durante a pandemia de COVID-19, houve um crescimento no número de leitores em todo o mundo, mesmo em meio à crise enfrentada pelo setor livreiro devido aos lockdowns. O tempo em casa proporcionou a muitas pessoas a oportunidade de retomar o hábito da leitura, muitas vezes como uma forma de escape da realidade. Paralelamente, o TikTok se tornou uma plataforma onde jovens encontraram uma maneira de se aproximar da leitura, descobrindo novos livros, gêneros e autores, e interagindo com outros usuários em discussões promovidas por influenciadores. Essa conexão virtual foi crucial durante a pandemia, resultando na formação de laços de amizade e na criação de grupos online diversificados (BARNETT, 2022).

O aumento do uso do TikTok durante a pandemia de COVID-19 coincidiu com um crescimento no número de leitores em todo o mundo, apesar das dificuldades enfrentadas pelo setor livreiro. Muitos jovens encontraram na plataforma uma maneira de contornar o distanciamento social e mergulhar no universo da leitura, descobrindo novos títulos e interagindo com outros usuários. Grupos online foram formados, proporcionando debates sobre livros e compartilhamento de experiências. O TikTok foi reconhecido por sua influência na retomada ou desenvolvimento do hábito da leitura, oferecendo um espaço comunitário para os usuários expressarem seus interesses e pertencerem a grupos afins (PASSOS, 2022).

O surgimento do #booktok, uma comunidade virtual de entusiastas de livros, ganhou destaque em torno de 2020, com um crescimento expressivo no primeiro semestre de 2021 (PASSOS, 2022). Essa tendência representa uma mudança significativa na promoção de livros, impulsionada pelo algoritmo do TikTok, que favorece a viralização instantânea de conteúdo literário em vídeos curtos, priorizando a comunicação objetiva e autêntica. Segundo Rafaella Machado, da Galera Record, o BookTok oferece uma forma mais acessível e realista de recomendar livros, especialmente para a geração Z (QUIRINO, 2022). O sucesso da plataforma também é atribuído à sua capacidade de oferecer conteúdo rápido e envolvente, que se encaixa facilmente na rotina diária dos usuários.

No TikTok, a página "Para você" apresenta conteúdo de diversos criadores, ampliando o alcance dos vídeos para além dos seguidores dos perfis, impulsionando a entrega com base na interação do público e sem sofrer impacto pelo tempo de postagem. Estratégias como efeitos de edição e uso de áudios populares na plataforma contribuem para a performance dos vídeos, proporcionando um alcance orgânico mesmo para criadores com menos seguidores. Essa dinâmica não só alcança leitores ávidos, mas também atrai aqueles menos familiarizados com a leitura (TOUMA, 2021).

O IMPACTO DO BOOKTOK NO MERCADO EDITORIAL

O ano de 2021 testemunhou um aumento extraordinário nas vendas de livros nos Estados Unidos, com a compra de impressionantes 825 milhões de cópias. Este número notável marca o maior número de vendas de livros desde 2004, superando até mesmo o recorde anterior estabelecido em 2014. O Reino Unido também registrou um aumento notável nas vendas de livros, tanto em formato físico como digital, totalizando £6,7 mil milhões em 2021. representa um crescimento de 5% em relação ao ano anterior, impulsionado principalmente pela crescente popularidade dos audiolivros (BARNETT, 2022).

No Brasil, em 2021, houve um aumento notável nas vendas de livros destinados ao público jovem, registrando um crescimento de 42% em comparação com o ano anterior. Paralelamente, o mercado de livros físicos apresentou um crescimento de 9% em relação a 2020, segundo dados da NPD Bookscan. Uma pesquisa realizada pela Nielsen BookScan revelou que, entre janeiro e setembro de 2021, foram vendidos 36 milhões de exemplares no país, indicando um aumento de 39% em comparação com o mesmo período do ano anterior, com os jovens desempenhando um papel crucial nesse aumento (PASSOS, 2022).

O setor literário brasileiro fechou o ano de 2021 com resultados positivos em termos de receita e volume de vendas, em comparação com 2019. Um total de 55 milhões de livros foram vendidos, gerando uma receita de 2,28 bilhões de reais, refletindo um aumento de quase 30% em relação a 2020. Esses números também superaram os registros do ano anterior (LOPES, 2022).

Conforme os dados do 11º Painel do Varejo de Livros no Brasil, conduzido pela Nielsen BookScan e divulgado pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), "em 2021, os jovens de 18 a 29 anos foram o grupo demográfico que mais adotou o hábito de leitura, aumentando de 63% para 72% ao longo do ano, marcado pela pandemia" (FREITAS, 2022).

Os analistas destacam que o compartilhamento de conteúdo sobre livros no TikTok teve um impacto significativo nesses resultados. Além de impulsionar o sucesso de novos lançamentos, a plataforma também contribuiu para o aumento das vendas de livros "back-listed", ou seja, aqueles lançados há algum tempo e que não estavam mais vendendo em números expressivos (ROY, 2022)

O livro "Vermelho, Branco e Sangue Azul", de Casey McQuiston, teve um aumento repentino nas vendas após um vídeo viral de Tiago Valente no TikTok, mostrando o impacto direto da plataforma na formação de leitores (MARTINS, 2021). Na 26ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo em 2022, a presença juvenil foi notavelmente maior, impulsionada pelo crescimento das redes sociais literárias durante a pandemia (FREITAS, 2022). O TikTok foi habilmente utilizado pelas editoras para alcançar esse público-alvo, destacando obras populares (FREITAS, 2022). Autores como Pedro Rhuas, com "Enquanto eu não te encontro", viram seu sucesso aumentar graças ao BookTok, com suas sessões de autógrafos esgotadas (FREITAS, 2022). A Editora Seguinte se destacou na Bienal com sua representatividade LGBTQIAP+, refletida nos dez títulos mais vendidos (FREITAS, 2022). Essa tendência indica uma crescente demanda por diversidade no mercado editorial, impulsionada pela audiência do TikTok (LOPES, 2022). O BookTok está remodelando as preferências de leitura dos jovens e desafiando as normas tradicionais do setor editorial (LOPES, 2022).

EXPLORANDO O UNIVERSO DO BOOKTOK

No contexto das comunidades online dedicadas à leitura, os usuários desempenham papéis distintos. De um lado, há os produtores de conteúdo, que compartilham e incentivam discussões sobre livros por meio de plataformas como perfis em redes sociais. Por outro lado, os consumidores participam da comunidade interagindo com esse conteúdo, por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos. Embora alguns usuários atuem como produtores e consumidores, a maioria tende a assumir apenas o papel de espectador. Em meio à proliferação rápida de conteúdo online, os produtores literários desempenham um papel importante ao oferecer uma curadoria alinhada aos interesses do público, facilitando assim a descoberta de novas leituras (FRANZÃO, 2022).

Os BookTubers, que se destacavam como os novos críticos literários no YouTube em 2018, foram substituídos pelos BookTokers nessa função (Matos, 2021). Os vídeos relacionados à literatura na internet passaram por mudanças ao longo do tempo, incluindo alterações no perfil dos produtores, no formato dos vídeos e na duração. No BookTube, os vídeos tendem a ser mais longos, com um ritmo progressivo e uma audiência predominantemente composta por adolescentes mais velhos e jovens adultos. Por outro lado, o Bookgram, uma comunidade literária no Instagram, adota estratégias de publicação que se alinham às dinâmicas da plataforma, com ênfase em imagens esteticamente atraentes e vídeos semelhantes aos do TikTok, aproveitando recursos como o Reels. As legendas das postagens complementam a mensagem transmitida pela imagem ou vídeo (MATOS, 2021).

O BookTok, uma plataforma originária da China, tornou-se uma influência significativa nas vendas de livros, tanto para lançamentos quanto para títulos menos conhecidos. Os criadores de conteúdo, chamados de BookTokers, geralmente têm entre 18 e 25 anos e produzem consistentemente vídeos sobre livros. No TikTok, onde predominam os BookTokers, o ambiente é mais acolhedor,

com menos críticas negativas em comparação com outras redes sociais, embora a transição para o YouTube possa expor esses criadores a mais comentários desfavoráveis (LANSOM, 2022).

A maioria dos usuários do TikTok tem entre 12 e 14 anos, sendo que mais de 60% têm menos de 30 anos, especialmente entre 14 e 25 anos. No BookTok, que atrai principalmente jovens mulheres na faixa dos 20 anos, o algoritmo da plataforma facilita a descoberta de livros que interessam ao público mais jovem. Essa dinâmica tem impulsionado a leitura entre os jovens, tornando o BookTok uma força significativa no mundo literário (FRANZÃO, 2022).

O BookTok, uma plataforma chinesa, tornou-se uma influência poderosa no mercado literário, impulsionando as vendas de livros e revitalizando títulos menos conhecidos. Os BookTokers, predominantemente jovens entre 18 e 25 anos, são consistentes na criação de conteúdo sobre livros, principalmente no TikTok. A transição para o YouTube, no entanto, pode expô-los a mais críticas negativas. Estima-se que a maioria dos usuários do TikTok tenha entre 12 e 14 anos, com mais de 60% abaixo dos 30 anos, especialmente entre 14 e 25 anos. O BookTok, que atrai principalmente mulheres jovens na faixa dos 20 anos, tem impulsionado a leitura entre os jovens, tornando-se uma força significativa na cena literária contemporânea (LANSOM, 2022; MATOS, 2021; FRANZÃO, 2022).

TOP GÊNEROS E CAUSAS NO BOOKTOK

Gêneros variados, como fantasia, romance e YA, ganham destaque no BookTok, impulsionando a popularidade de microgêneros e tropos literários específicos. Além disso, clássicos com edições especiais são celebrados na plataforma. Apesar da predominância de livros escritos por mulheres brancas, a comunidade busca por mais diversidade, tanto nos enredos quanto nos autores, refletindo um desejo por representatividade mais ampla na literatura. (CHAUDHRY, 2022).

Valente (2023) destaca que o BookTok impulsiona principalmente livros que abordam temáticas LGBT, questões raciais e sociais, refletindo as preocupações e interesses do público jovem. A plataforma proporciona visibilidade a obras que dialogam com esses temas, como exemplificado pelo sucesso de autores como Clara Alves e Pedro Rhuas.

A comunidade do BookTok valoriza obras que abordam temas importantes para os jovens, como representatividade étnica, questões de gênero, empoderamento feminino, direitos da mulher, visibilidade LGBTQIAP+ e combate a diversos tipos de preconceito (Chaudhry, 2022). Essa preocupação reflete-se na cuidadosa classificação do conteúdo recomendado, com alertas sobre gatilhos emocionais e faixas etárias apropriadas (BONFIM, 2021).

Além disso, há um esforço notável para promover autores nacionais, especialmente aqueles que são iniciantes ou independentes, visando valorizar a diversidade na literatura e dar voz a grupos historicamente marginalizados. A autora Olivie Blake destacou a importância dessa tendência, expressando sua esperança de que as pessoas continuem buscando e valorizando obras escritas por autores diversos (CHAUDHRY, 2022).

No BookTok, alguns usuários postam vídeos repreendendo autores por representarem grupos

minoritários de forma preconceituosa. Essa atuação da comunidade incentiva o progresso na literatura e na sociedade, cobrando inclusão e desenvolvimento de personagens diversos e representativos de maneira respeitosa e verossímil (Lansom, 2022). Os BookTokers demonstram um forte engajamento em recomendar autores nacionais e obras com diversidade, buscando valorizar a literatura jovem nacional muitas vezes negligenciada. A representatividade é valorizada porque as pessoas desejam se ver refletidas no que estão lendo (MATOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, exploramos o papel da influência digital na promoção da leitura, com foco especial no fenômeno do BookTok. Desde o surgimento dessa plataforma, temos testemunhado uma transformação significativa na maneira como os leitores descobrem, consomem e interagem com os livros. O BookTok emergiu como uma comunidade vibrante, onde os usuários compartilham suas experiências de leitura de forma envolvente e influente.

Uma das principais conclusões deste trabalho é que o BookTok tem um impacto profundo na formação de hábitos de leitura, especialmente entre os jovens. Através de vídeos curtos e criativos, os BookTokers recomendam livros, compartilham suas reações emocionais e promovem discussões sobre uma ampla gama de temas literários. Esse engajamento ativo está moldando o mercado editorial, impulsionando as vendas de determinados livros e aumentando a visibilidade de obras menos conhecidas.

Além disso, o BookTok está desempenhando um papel crucial na promoção da diversidade e da representatividade na literatura. Os usuários frequentemente destacam obras de autores diversos e repreendem narrativas preconceituosas, promovendo assim uma cultura mais inclusiva e equitativa na comunidade literária. Também é importante destacar o papel do BookTok na valorização de autores nacionais e independentes, oferecendo visibilidade a obras que, de outra forma, poderiam passar despercebidas.

O BookTok está redefinindo o panorama da leitura digital e da influência cultural, proporcionando um espaço dinâmico onde os leitores podem se conectar, descobrir novos livros e promover mudanças positivas na indústria editorial. Seu impacto continuará sendo sentido à medida que a comunidade literária digital continuar a evoluir e se expandir, destacando assim a importância crescente da influência digital para a promoção da leitura e da diversidade literária.

Na conclusão deste estudo, ficou claro que o BookTok desempenha um papel fundamental na promoção da leitura, influenciando significativamente os hábitos de consumo literário e contribuindo para uma maior diversidade e representatividade na literatura. Através dessa plataforma, os usuários têm a oportunidade de descobrir novos livros, compartilhar suas experiências de leitura e engajar-se em discussões sobre temas literários diversos.

Uma das principais conclusões é que o BookTok está mudando a forma como as pessoas interagem com a literatura, especialmente entre os jovens. Sua influência na indústria editorial é evidente, com livros recomendados por BookTokers frequentemente alcançando altas vendas e

ganhando visibilidade. Além disso, o BookTok tem sido um importante defensor da diversidade e representatividade na literatura, destacando obras de autores diversos e promovendo narrativas inclusivas.

É importante ressaltar que o BookTok não apenas promove a leitura, mas também desafia narrativas preconceituosas e estereótipos, contribuindo para uma cultura literária mais inclusiva e equitativa. Ao destacar obras de autores nacionais e independentes, o BookTok também oferece uma plataforma para que vozes marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas.

Em suma, o BookTok está redefinindo o panorama da leitura digital e da influência cultural, proporcionando um espaço dinâmico onde os leitores podem se conectar, descobrir novos livros e promover mudanças positivas na indústria editorial. Seu impacto continuará sendo sentido à medida que a comunidade literária digital continuar a evoluir e se expandir, destacando assim a importância crescente da influência digital para a promoção da leitura e da diversidade literária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Proinfo - Informática e Formação de Professores - Vol. 1**. Ministério da Educação. 2000.

ALMENARA, I. **TikTok supera Facebook e se torna o aplicativo mais baixado do mundo**. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/tiktok-supera-facebook-e-se-torna-o-aplicativo-mais-baixado-do-mundo-192060/>. Acesso 25 abr. 2024.

ARMITSTEAD, C. **“After lockdown, things exploded” – how TikTok triggered a books revolution. 2022** Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2022/jun/08/lockdown-exploded-tiktok-books-revolution-booktok>. Acesso 23 abr. 2024.

BARNETT, D. **UK publishers take £6.7bn in sales as TikTok crazes fuel purchases.2022**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2022/apr/21/uk-publishers-take-67bn-in-sales-as-tiktok-crazes-fuel-purchases>. Acesso 25 abr. 2024.

BONFIM, D. **Depois de ganhar a internet, booktokers e booktubers chegam à Bienal**. 2021. Disponível em: https://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/84719/depois+de+ganhar+a+internet+>. Acesso 25 abr. 2024.

BRITO, G. S. e PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar, de Gláucia da Silva Brito e Ivonélia da Purificação**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 6, n. 1, p. 375, 25 mar. 2006.

BRUZZI, D. G. **Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual - PDF Free Download**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8550289-O-uso-da-tecnologia-na-educacao-na-era-digial.html>. Acesso 16 maio 2024.

CHAUDHRY, A. **How BookTok Is Changing Publishing With New Voices and Influence**. 2022. Disponível em: <https://observer.com/2022/02/how-booktok-is-changing-publishing-with-new-voices-and-influence/>. Acesso 23 abr. 2024.

Conselho Nacional de Saúde. (2020, 21 de dezembro). **Recomendação nº 072, de 21 de dezembro de 2020**. [Recomendação]. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020/1555-recomendacao-n-072-de-21-de-dezembro-de-2020>. Acesso 16 mai. 2024.

FARIAS, H. S. DE. **O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade**. Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica, n. 17, 7 abr. 2020.

FLOOD, A. **The rise of BookTok: meet the teen influencers pushing books up the charts**. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/25/the-rise-of-booktok-meet-the-teen-influencers-pushing-books-up-the-charts>. Acesso 22 abr. 2024.

FRANZÃO, L. **O TikTok se tornou um dos maiores incentivadores à leitura entre os jovens; entenda**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/o-tiktok-se-tornou-um-dos-maiores-incentivadores-a-leitura-entre-os-jovens-entenda/>. Acesso 22 abr. 2024.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. Cortez. 2021
FREITAS, R. Jovem faz sucesso no TikTok com receitas inspiradas em livros famosos. 2022. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2022/04/jovem-faz-sucesso-no-tiktok-com-receitas-inspiradas-em-livros-famosos.html>. Acesso 25 abr. 2024.

GROSSI, M. G. R. **Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Teoria e Prática da Educação, 23(3), 150-170. 2020.

KANTAR. COVID-19 Barometer: **Consumer attitudes, Media Habits and Expectations**. Disponível em: <https://www.kantar.com/Inspiration/Coronavirus/COVID-19-Barometer-Consumer-attitudes-media-habits-and-expectations>. Acesso 25 abr. 2024.

KAPLAN, A. **BookTok: como o TikTok ajudou venda de livros a bater recorde nos EUA**. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbeslife/2022/02/booktok-como-o-tiktok-ajudou-venda-de-livros-a-bater-recorde-nos-eua/>. Acesso 23 abr. 2024.

LANSOM, A. **BookTok Is The Last Wholesome Place On The Internet – Let These Creators Pull You In**. 2022. Disponível em: https://www.refinery29.com/en-gb/book-reading-recommendations-tiktok?utm_source=Flipboard&utm_medium=rss. Acesso 22 abr. 2024.

LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do Leitor - Leitura e Literatura na Sala de Aula**. Editora PENSO. 2010.

LOPES, André. **Resenhas de livros no TikTok mudam relação entre fãs e editoras | Exame**. 2022. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/o-novo-clube-do-livro/>. Acesso 25 abr. 2024.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19167?locale=pt_BR&libras=Sim. Acesso 16 mai. 2024.

MALTA, L. N. O. **ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19**. Revista Tópicos, v. 1, n. 3, 11 dez. 2023.

MARTINS, P. **TikTok foi de usina de bobagens a uma poderosa máquina de vender livros**. 2021 Disponível em: <https://opopular.com.br/magazine/tiktok-foi-de-usina-de-bobagens-a-uma-poderosa-maquina-de-vender-livros-1.2278376>. Acesso 25 abr. 2024.

MATOS, T. **“Booktok”: onda de vídeos sobre livros no TikTok impulsionam obras de suspense e fantasia**. 2021 Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/07/26/booktok-onda-de-videos-sobre-livros-no-tiktok-impulsionam-obras-de-suspense-e-fantasia.ghtml>. Acesso 23 abr. 2024.

Nova Escola Box | Box da Semana | **Ensinar a ler e escrever a distância é possível, sim!** Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/118/ensinar-a-ler-e-escrever-a-distancia-e-possivel>. Acesso 06 maio 2024.

PASSOS, N. **Dia Mundial do Livro: como o TikTok aumentou a venda das publicações?** 2022. Disponível em: <https://glamour.globo.com/entretenimento/livros/noticia/2022/04/dia-mundial-do-livro-como-o-tiktok-aumentou-a-venda-das-publicacoes.ghtml>. Acesso 04 abr. 2023.

QUIRINO, M. L. **Celebridades literárias do TikTok se preparam para a Bienal**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/celebridades-literarias-do-tiktok-se-preparam-para-a-bienal/>. Acesso 25 abr. 2024.

ROBSON. **Tecnologias digitais na educação** [s.l.] Eduepb, 2011.

ROY, N. **The TikTok hashtag that's brought an uptick in book sales**. Disponível em: <https://www.ft.com/content/c2e3f415-97ae-4e31-9400-8137bf1f9c67>. Acesso 23 abr. 2024.

SANTOS, M. C. et al. **Educação e Covid-19: os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem / Education and ovid-19: the impacts of pandemic on teaching-learning**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 6, p. 60760–60779, 19 jun. 2021.

SCHMITT, D.; DIONES KLEINIBING BUGALHO; SILVANA DALMUTT KRUGER. **Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19**. v. 20, p. e3133–e3133, 19 mar. 2021.

SCHREINER, P. **Conheça os livros queridinhos do TikTok. 2022**. Disponível em: <https://nd-mais.com.br/literatura/conheca-os-livros-queridinhos-do-tiktok/>. Acesso 25 abr. 2024.

SOLÉ, I. S. **Estratégias de Leitura**. 6a edição ed. [s.l.] Penso, 2008.

TOLEDO, R. **A pandemia de covid-19 acabou? Veja o que dizem especialistas e a OMS. 2022**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/pandemia-de-covid-19-acabou-veja-o-que-dizem-especialistas-e-a-oms-nprm/>. Acesso 25 abr. 2024.

TOUMA, R. **“It is surreal”**: the five-second book reviews going viral on TikTok. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2021/nov/17/it-is-surreal-the-five-second-book-reviews-going-viral-on-tiktok>. Acesso 24 abr. 2024.

VALENTE, J. **Diferentes usos do computador na educação**. Em Aberto, v. 12, n. 57, 1993.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. OEMESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso 06 mai. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2a edição ed. [s.l.] WMF Martins Fontes, 2009.

ZILBERMAN, R. **Leitura Em Crise Na Escola - As Alternativas Do Professor.** [s.l.] Mercado Aberto, 1991.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

THE LEARNING PROCESS USING DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL



TAIS DE DEUS SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Uniban, Conclusão 2009; Professora de Educação infantil - Prefeitura de São Paulo, Cei Jardim Macedônia.

RESUMO

Considerando o que foi citado, nossa pesquisa sobre o assunto Variante Linguística tem por escopo analisar a abordagem das variantes linguísticas presentes em dois livros didáticos de Língua Portuguesa volume único do Ensino Médio, com o intuito de: Verificar como os livros didáticos conceituam as variantes linguísticas; Verificar se os dois livros didáticos analisados de Língua Portuguesa, volume único do Ensino Médio, atendem à Proposta Curricular, uma vez que o principal objetivo dos PCN consiste em direcionar o ensino da Língua Portuguesa para que a mesma seja transmitida valorizando todas suas variedades e combatendo o preconceito linguístico. Examinar a questão das variantes linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa volume único do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Variantes Linguísticas; Livros Didáticos; Língua Portuguesa; PCN; Ensino Médio.

ABSTRACT

Considering the above, the scope of our research on the subject of Linguistic Variants is to analyze the approach to linguistic variants in two high school Portuguese language textbooks, with the aim

of: Verify how the textbooks conceptualize linguistic variants; Verify whether the two Portuguese language textbooks analyzed, a single volume of high school, comply with the Curriculum Proposal, since the main objective of the PCN is to direct the teaching of the Portuguese language so that it is transmitted valuing all its varieties and combating linguistic prejudice. To examine the issue of linguistic variants in high school Portuguese language textbooks.

KEYWORDS: Education; Language Variants; Textbooks, Portuguese Language; PCN; Secondary Education.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Língua Portuguesa é uma unidade composta por diversas variantes que apareceram e se transformaram ao longo da história e sofrem um processo contínuo de mudanças, evidenciando as trajetórias dos falantes em determinados contextos que modificam seu idioma, assim como recriam estratégias de comunicação em cada situação de uso. Fazendo-se necessária a reflexão sobre o papel da linguagem na cronologia histórica e das teorias linguísticas em paralelo ao mundo contemporâneo e as novas tecnologias.

Delimitando as relações comunicativas através da Internet, é observado o desenvolvimento de uma linguagem própria, rica em velocidade e com o poder de atingir simultaneamente uma grande massa da sociedade.

O trabalho é de caráter bibliográfico, visa demonstrar as características e facilidades do uso da nova linguagem, o Internetês, nas mídias sociais digitais.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

Segui investigando as teorias linguísticas, sociolinguísticas, semióticas e fonéticas/fonológicas como base teórica da pesquisa, tais teorias direcionaram a análise do grafo linguagem do internetês para as questões de variantes linguísticas, da escrita fonetizada e dos neologismos originários da internet.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço

virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

A Língua Portuguesa usada no Brasil não é uniforme, mas constituída por muitas variantes linguísticas que nem sempre são reconhecidas por seus falantes, seja por desconhecê-las ou mesmo por preconceito. A escola e o livro didático são considerados instrumentos para o ensino da variante padrão da língua. Com os estudos acerca da importância da linguística, essa concepção tornou-se mais flexível. Dessa forma, indagamos: “Como os livros didáticos de língua Portuguesa do Ensino Médio abordam a questão das variantes linguísticas, uma vez que os mesmos priorizam a variante padrão?”

Diante do exposto, faz-se necessário analisar e verificar até que ponto as mudanças linguísticas ocorridas em nossa língua são atribuídas aos maiores interessados: o aluno, permitindo-lhe que se torne um cidadão consciente, apto ao exercício de uma ampla e competente cidadania, que valorize o melhor que a língua tem a fornecer, conforme apregoam os PCN.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa realizamos observações em dois livros de volume único do Ensino Médio, de diferentes autores, utilizados nas escolas públicas que lecionamos. Tal escolha ocorreu pelo fato de ser um volume de revisão do Ensino Fundamental.

Nossa língua é rica, vasta e, ao contrário do que muitos imaginam, muito fácil de aprender, se não fosse assim as crianças da primeira infância não conseguiriam fazer uso dela em suas comunicações; o que a torna difícil são os sistemas que a ela são submetidos, como as muitas regras e exceções.

LÍNGUA PORTUGUESA SE ESTABELECENDO EM DEFINITIVO NO BRASIL

O início do século XIX foi marcado pela vinda da Família Real Portuguesa ao território brasileiro (1807-1808), desrespeitando o Bloqueio Continental e fugindo de Napoleão e suas tropas.

A chegada da corte gerou uma grande insatisfação popular, pois muitos brasileiros foram despejados de suas residências para abrigar o povo estrangeiro, a esquadra portuguesa que partira era pequena, somando apenas 25 embarcações: oito (8) naus, cinco (5) bergantins, quatro (4) fragatas, três (3) escunas, três (3) navios, e duas (2) charruas. Sobre o número de pessoas que vieram na comitiva do rei há divergências quanto ao número, segundo historiadores a família real e sua corte vieram com aproximadamente 15.000 pessoas, outros afirmam que contava com aproximadamente 420 pessoas, além de 60.000 livros, roupas e afins.

Para alguns historiadores surgiu um número fantasioso de 15 mil pessoas criado por um oficial chamado Thomas O'Neil, pertencente à marinha inglesa, registrado em suas memórias, publicadas no século XIX. Encontrava-se o referido oficial embarcado a quilômetros de distância do porto de Belém, de onde saíram os navios portugueses. Evidentemente, ele não presenciou o embarque das pessoas para contá-las. Pura fantasia delirante! Apesar dessas contradições, os historiadores adotaram esse número bizarro como base e passaram a aumentá-lo ou a diminuí-lo segundo as

conveniências de seus textos. Ninguém até hoje apresentou documentos comprobatórios desse equívoco histórico. Segundo Cavalcanti (2007) “[...] elaborei duas listas: uma que denominei Geral, com as pessoas civis, religiosas, ou militares que aparecem repetidas em documentos diferentes e que alcançou um total de 420 pessoas; e uma outra, só com os militares citados por Esparteiros (não citados na lista Geral) que aparecem no Almanaque da cidade do Rio de Janeiro de 1811, ou na Gazeta, no total de 102 pessoas.”

Apesar das contradições quanto ao número de pessoas, o que se pode afirmar é que a corte trouxe muitas influências culturais, uma vez que seus navios vieram recheados de livros, obras artísticas, documentos, entre outros artigos.

Durante o período Joanino (1808-1821), D. João implementou diversas medidas culturais, dentre elas destacamos a criação da Biblioteca Real. Em relação às influências linguísticas, alguns pesquisadores assumem que parte da população brasileira via vantagem em falar como a nobreza, como uma forma de prestígio, portanto, é criada a hipótese que a pronúncia chiente foi resultado da vinda da corte.

A fase de 1900 foi marcada pelo aumento da urbanização, dado pela migração nordestina para as regiões do Sudeste, destacando São Paulo e Rio de Janeiro, que misturou aspectos culturais e peculiaridades dos falantes de cada região do norte e nordeste brasileiro, além do deslocamento de inúmeras pessoas para a construção de Brasília, fundada em 21 de abril de 1960.

Criando assim, um ambiente com maior dinamismo e propício às mudanças linguísticas, pela influência da mídia nos grandes centros. O mesmo período apresentou preocupações com a norma linguística nos meios de comunicação, destacando a imprensa, o rádio e a televisão, o que motivou a criação de dois congressos para discussão: o primeiro deles foi o Congresso Brasileiro de Língua Cantada, realizado em São Paulo no ano de 1937; seguido do Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro de 1956, em Salvador, participaram desses eventos figuras como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Celso Cunha, entre outros.

HISTÓRIA DA INTERNET

Para que houvesse a criação dos computadores e tão logo a internet, o telégrafo antecedeu a comunicação entre pessoas a distância. Era um modelo que tinha deficiências, então, na linha de evolução, outros aparelhos surgiram, como o telefone, rádio, televisão, celulares e enfim o meio de comunicação que revolucionou o mundo: a internet.

A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se às redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de

Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado “backbone”, que interligava instituições educacionais à internet e mais tarde foram criados “backbones regionais” a fim de integrar instituições de outras cidades. Em 1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e para usuários fora das instituições acadêmicas.

MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conecta milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.

Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento de dados que, muitas vezes torna-se incontrolável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionar em um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados “memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura – inspirada na palavra “gene” – de “mimeme”, que vem do Grego Antigo μίμημα (“imitação, cópia”;

de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, fotolegendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe a semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

GÊNEROS VIRTUAIS

As formas textuais virtualizadas são variadas e versáteis, estão presentes em diversos gêneros textuais distribuídos em ambientes distintos da rede de computadores, comprovando que a internet não é um ambiente virtual homogêneo (MARCUSCHI, 2005, p.26). Temos como exemplo de gêneros digitais: os e-mails, mensagens de WhatsApp, direct, post, story etc.

De acordo com Marcuschi (2012), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, são adeptos as transformações da humanidade e interagem sincronicamente com o contexto em que são expostos.

A virtualização da linguagem cria espaços e outras velocidades, com a emergência de uma nova forma de aprendizagem. A passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior, são atributos da virtualização.

Nesse contexto surge o hipertexto, termo criado pelo americano Theodore Nelson, na década de 1960, que pensou na possibilidade de mover parte do texto e editá-lo, resultando em uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, composta por blocos de informação interligados, através de interconexões, denominados links, e oferece ao usuário diferentes trajetos para a leitura. Esse tipo de texto propiciou um imaginário híbrido capaz de sustentar uma relação flexível entre os interesses sociais das tradições da oralidade e da escrita.

AS MODALIDADES DAS LINGUAGENS USADAS NA INTERNET

Com o advento da tecnologia, houve a disseminação de uma escrita particular e específica, também podendo ser chamada de comunicação informal e fluida: o Internetês, um sistema de linguagem grafolinguística, taquigráfica, fonética e visual.

O “internetês” é conhecido sobretudo como forma grafolinguística, que se difundiu em textos inseridos em diversos locais como: chats, blogs e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma padrão da língua portuguesa (Komesu & Tenani, 2009).

Em termos linguísticos, surgiu uma nova modalidade que engloba os códigos escritos e orais, caracterizando uma “fala/escrita criptografada, envolvendo o uso de palavras cifradas, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, desenhos, ícones, símbolos, figurinhas, “GIFS” e outros recursos responsáveis por codificar emoções e intensidades de fala na escrita de maneira que facilite e acelere a comunicação. Em outras palavras a grafolinguística seria o imbricamento da linguagem taquigráfica, fonética e visual e sua ocorrência se dá simultaneamente na mensagem.

A LINGUAGEM TAQUIGRÁFICA DESENVOLVIDA NA INTERNET

A Taquigrafia é uma palavra de origem grega, “taqui” significa rápido e “grafia” significa escrita. É uma técnica que busca anotar palavras com mais rapidez e brevidade. Como o segredo é anotar tudo rápido, os sinais da taquigrafia não são

baseados em letras, mas em fonemas. Como cada língua tem fonemas diferentes, cada idioma precisa desenvolver um método diferente de taquigrafia.

No Brasil, o método mais comum foi criado em 1926, pelo estudante de medicina, Oscar Leite Alves, que usou formas geométricas para representar fonemas.

Para a escrita taquigráfica, precisamos identificar som e sinal. Para a leitura taquigráfica, precisamos visualizar o sinal traçado e reconhecer o seu valor fonético. Os sinais do método Leite Alves são retirados de uma circunferência básica. São sinais retos e curvos, de leve e rápido traçado e de tamanho pequeno.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial

ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o sistema educacional passar por uma grande reforma no final da década de 90 e com a criação dos PCNs com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os educadores a buscarem novas metodologias de ensino, percebemos que muitas coisas mudaram, mas que muitas outras ainda continuam presas ao velho sistema de ensino.

A língua, enquanto fato social, é um fenômeno dinâmico, pois se modifica com o tempo, pode sofrer influências diversas que serão responsáveis pelos processos de variações linguísticas presentes no ato de comunicação.

Verificamos que os livros didáticos analisados apresentam uma forma superficial sobre o assunto variantes linguísticas por meio de conceitos básicos. Essa forma superficial dificulta um aprendizado de forma mais profunda, uma vez que, na verdade, o livro didático deixa transparecer que a variação linguística é enfocada, muitas vezes, como uma curiosidade da Língua Portuguesa, e o que prevalecerá, ou que tem maior importância, é o ensino da gramática normativa.

O papel do docente é fazer com que os estudantes entrem em contato com a língua padrão, pois sua aquisição é fundamental para o exercício da cidadania; o educador deve mostrar sua relevância, o que essa variante representa na vida social de todos, sem desconsiderar ou negar o modo espontâneo de falar de cada educando, trabalhando com as variações sem preconceito, fazendo intervenções adequadas sem estigmatizar a fala de um aluno, e principalmente mostrar a diferença que existe entre fala X escrita, e mostrar que as diversas variantes existentes em nossa língua devem ser adequadas ao processo de comunicação.

A pesquisa desenvolveu e cumpriu o seu objetivo geral, uma vez que se propunha a pesquisar uma linguagem relativamente nova e em expansão, o Internetês; explicando, identificando e apresentando os fenômenos culturais e sociais resultantes na criação de uma modalidade de linguagem, a criação de novos termos e as inovações vocabulares em comparação com a norma culta.

No decorrer da pesquisa me deparei com conceitos novos e que me chamaram a atenção, momento em que passei a pesquisar sobre a formação de neologismos, chegando à compreensão do internetês como linguagem grafolinguística. Para melhor explicar esse fenômeno que testemunhei nos novos dialetos, fui em busca dos conceitos formados nas origens da língua materna, a fim de sinalizar cada transformação e evolução, visto que, a língua viva sofre uma constante metamorfose gerada pelos próprios falantes.

O maior debate encontrado é o motivo pelo qual não há uma regra para a escrita nesse ambiente interativo. E a aleatória manipulação da escrita por todos os usuários, remete-nos à definição já citada neste trabalho: “O internetês é a forma alternativa de grafar o português”, esse arremate oportuniza o entendimento de que o internetês é uma linguagem grafolinguística.

Entendemos que esta pesquisa não tem por intenção esgotar as discussões sobre a temática, mas sim contribuir para que se estimulem novas pesquisas nessa área. A linguagem da internet revolucionou e continuará revolucionando a forma de interação e comunicação entre pessoas do mundo.

REFERÊNCIAS

ALÉONG, Stanley. **Normas Linguísticas, Normas sociais uma perspectiva antropológica**. In: BAGNO, Marcos. (org.) Norma Linguística. São Paulo: Loyola, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. 2ª ed. - São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 23ª ed. – São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **A Norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. – São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Volochinov, Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ªed. - São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística & educação.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2004. BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 12ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.

BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Moderna Gramática Portuguesa.** 34ª ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** 4ª ed. – São Paulo: Parábola, 2002. GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula.** 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, Mercado de Letras-ALB, 1996.

CALVET, Louis-Jean. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula – leitura & produção.** 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. cap.5, p.41-48.

CALVET, Louis-Jean. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992. LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade.** 6ª ed. – São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala a escrita: atividade de retextualização**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

O USO EXCESSIVO DE COMPUTADORES E SMARTPHONES POR CRIANÇAS PEQUENAS

THE EXCESSIVE USE OF COMPUTERS AND SMARTPHONES BY YOUNG CHILDREN



TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Alvorada Plus (2015); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Pós-Graduação em Neurociência e aprendizagem pela Faculdade Gennari & Peartre (2017); Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Alfamerica (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o uso de smartphones e computadores em crianças pequenas sem determinação de limite de tempo de uso. Sabemos que nossas crianças nasceram na era digital, e que possuem facilidade em lidar com as telas. Os jogos digitais, as telas interativas, os efeitos sonoros, o efeito em 3 D fascina as crianças, e por outro lado, os pais adoram, pois conseguem fazer seus afazeres sem que a criança queira sua atenção a todo momento. Esse artigo procura demonstrar os pontos positivos e negativos do uso das telas por crianças pequenas e encontrar um equilíbrio para que seu uso seja feito de forma racional e limitada.

PALAVRAS-CHAVE: Telas; Smartphones; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the use of smartphones and computers by young children without a time limit. We know that our children were born into the digital age, and that they have an easy time dealing with screens. Digital games, interactive screens, sound effects and the 3-D effect fascinate children and, on the other hand, parents love them because they can go about their

business without the child wanting their attention all the time. This article seeks to demonstrate the positive and negative points of the use of screens by young children and to find a balance so that their use is rational and limited.

KEYWORDS: Screens; Smartphones; Child Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias vem crescendo de uma forma exorbitante na sociedade contemporânea, refletindo no modo de agir e pensar das pessoas. Esses avanços tecnológicos estão abrindo portas para um mundo novo de conhecimentos e perspectivas. Os dispositivos móveis são amplamente utilizados na rotina das famílias, proporcionando conexão entre as pessoas. Não só os adultos, mas também as crianças e os bebês foram sendo imersos cada vez mais a esse mundo tecnológico, expostos excessivamente a essa realidade virtual.

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou recomendações sobre o uso de telas. Segundo a OMS, as crianças de até cinco anos de idade não devem passar mais de 60 minutos por dia em atividades passivas diante de uma tela de celular, computador ou TV. A organização alertou que bebês com menos de 12 meses de vida não devem passar nem um minuto na frente de dispositivos eletrônicos. A expansão do tema ao redor do mundo vem gerando discussões, pesquisas e estudos para identificar as consequências do uso excessivo de telas que já comprovam danos significativos no desenvolvimento das crianças.

Hoje já temos estudos que demonstram que além do prejuízo social no envolvimento de umas crianças com as outras, temos as lesões causadas por esforços repetitivos, a obesidade, pois as crianças não querem mais se movimentar, só querem ficar deitados ou sentados, desde crianças precisam ir frequentemente ao ortopedistas, pois não desenvolveram postura correta ao sentar, além dos danos a visão.

Pretendemos tratar esses subtemas no decorrer do artigo.

DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é um período crucial no desenvolvimento infantil, pois é quando ocorre a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. A primeira infância compreende o período de 0 a 6 anos de idade, trata-se de uma fase marcada por intensos processos de desenvolvimento. Nesse período, a criança passa por um processo que auxilia o desenvolvimento de estímulos.

Trata-se de um processo de total absorção de experiência que abrange o sistema límbico, parte primitiva do cérebro, atendendo principalmente aos estímulos sensoriais, emocionais e afetivos. Nos primeiros três anos de vida a criança desenvolve capacidades cognitivas devido ao interesse que manifesta pelo mundo que a rodeia e à sua necessidade de comu-

nicação (TAVARES et al., 2007, p. 36).

Portugal (2009) defende que o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si e sobre o mundo. As brincadeiras e interações com os outros impulsionam o aprendizado e vão esculpindo o psicossocial da criança. É de extrema importância citar as brincadeiras como um ponto crucial para a criação das conexões neuronais, desenvolvimento da cognição, aprendizado e interação social.

Para Wallon (2003), o movimento e a ação são centrais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ele acreditava que as crianças aprendiam através da exploração ativa de seu ambiente. O autor enfatiza a importância das interações sociais na formação do self da criança. Ele argumentava que as relações interpessoais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da identidade e da personalidade. O desenvolvimento da aprendizagem está diretamente ligado aos estímulos que o ambiente oferece e como o organismo se adapta a isso, gerando, assim, mudanças que acarretam no desenvolvimento e, conseqüentemente, em aprendizagens, passando por fases de maturação no decorrer da vida.

Importante citar a abordagem socio interacionista de Vygotsky (2007), na qual o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar às crianças. De acordo com Vygotsky (2007), as características individuais e até mesmo as atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o social.

Para Piaget (2013), dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, os conceitos se relacionam, tendo a aprendizagem como principal fator para o desenvolvimento. Essa perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, já que preza pelo desenvolvimento das funções biológicas do sujeito, em vista dos avanços na aprendizagem. Já na chamada perspectiva sociointeracionista, abordada por Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Essa relação se dá pela Zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente; e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso que para o autor esses processos são indissociáveis.

O INCENTIVO AO BRINCAR SIMBÓLICO

Entre 1 e 3 anos de idade, as crianças, no que tange o seu desenvolvimento, principalmente

nesta fase, são muito ágeis, gostam de mexer em tudo e muitas vezes tornam difícil qualquer conversa entre adultos, quando elas não estão incluídas. A energia e o entusiasmo tomam conta delas fazendo com que aprendam por meio da exploração do ambiente, da sua curiosidade, da imitação, da imaginação, enfim de tudo o que a cerca.

A criança de 1 ano quando estimulada a falar, a movimentar-se e a descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina dos seus movimentos. Isso faz com que ela se comporte com mais competência e confiança, podendo assim, engatinhar e andar se deslocando por todo o ambiente. Abaixar-se, sem cair, para pegar objetos no chão, identificar as partes do corpo falando o nome de cada uma delas, se comunicar através de gestos, abanar a cabeça para dizer não, dar adeus, bater palmas, falar frases curtas, dentre outras coisas são características dessa faixa etária. Diante deste contexto podemos perceber que tudo isso faz parte do cuidar e do educar, pois quando estimulamos a criança a fazer todos esses procedimentos, seja com ações ou com diálogos, estamos cuidando e, acima de tudo, educando.

Quando chega o período de retirada das fraldas a família deve estar sempre atenta às súplicas da criança, esse processo deve ser gradual e sem violência, é importante que os pais, e acrescento os educadores, compreendam que o controle do xixi e do cocô não acontece de uma hora para outra. A criança a partir de um ano e meio já passa a sentir o que acontece com o seu corpo e tem maior controle sobre os músculos: do esfíncter e o genital, avisando, vez ou outra, que vai fazer suas necessidades fisiológicas. Só aos três anos, aprende a fazer sozinha, precisando da ajuda do adulto só para se limpar. Entretanto, quando ela não consegue fazer no lugar adequado, a família não deve bater, repreender ou ridicularizá-la, pois assim causará problemas piores para o desenvolvimento da criança.

É importante esse texto para que educadores e pais entendam a importância da faixa etária, as fases do desenvolvimento, e deixa que o uso das telas aconteça numa fase após, pois há tantas descobertas nesse período ricas para os pais e filhos, e que se deixarem passar, dificilmente vivenciarão novamente.

COMO O USO DAS TELAS AFETA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Associação Brasileira de Pediatria (2020) sugere que crianças menores de 2 anos não sejam expostas a telas, mesmo que passivamente. Dos 2 aos 5 anos de idade, o tempo limite é de 1 hora por dia e com supervisão dos cuidadores. Nas idades de 6 a 10 anos, de 1-2 horas/dia, não deixando as crianças sem supervisão de um cuidador.

Estudos demonstram que crianças irritadas, chorosas, desconectadas, extremamente agitadas, com sono irregular podem estar sentindo os efeitos da desregulação emocional quando há uso de telas.

De acordo com especialistas, o uso excessivo de aparelhos eletrônicos chegaria a causar atrasos na linguagem de bebês e crianças pequenas, interferindo em sua interação social. Desse modo, “[...] quanto maior o tempo de tela, maior a probabilidade de o bebê apresentar atrasos no desenvolvimento da fala – 30 minutos de exposição diária já aumenta o risco em 50%” (ESCOBAR, 2023, p. 4).

O sono também é um fator que pode ser muito prejudicado com o uso das telas e essa falta de uma noite tranquila de sono resulta no déficit de desenvolvimento. Outro fator negativo, exposto em McNeill et al. (2019), é a associação negativa que observamos entre assistir a programas (TV e filmes) e o desenvolvimento psicológico. A criança que de 3 a 5 anos de idade foi submetida a uma carga horária excessiva frente a filmes, jogos, desenhos animados e afins, comprovadamente possui dificuldades na externalização de sentimentos e relações sociais, tal como na vivência do lúdico próprio da fase; transferindo e limitando sua criatividade e imaginação aos aparelhos celulares e televisivos. Concomitantemente, o uso abusivo compromete a relação familiar, modifica o comportamento e propicia atitudes cômodas e de isolamento social, por meio do distanciamento do mundo real (SANTOS et al., 2020).

De acordo a neurologista Anna Karla Smith, do Instituto do sono de São Paulo:

Nas crianças existe o GH, o hormônio do crescimento, essencial para o desenvolvimento do corpo. Esse hormônio é liberado durante o sono profundo que a criança entra poucos minutos depois de adormecer. Nessa fase há o pico de sua fabricação. A liberação de outros hormônios também é prejudicada, já que em diferentes etapas do sono há a produção da leptina (hormônio da saciedade), do cortisol (que ajuda a manter estabilidade emocional, controle de inflamações e alergias) e do TSH (estimulador da tireóide) (SMITH, 2018, p. 5).

Além de afetar o desenvolvimento emocional e a rotina de sono, a utilização excessiva dos eletrônicos pode atingir o crescimento físico e mental das crianças. Uma noite de sono tranquila não é só importante para os adultos, mas para as crianças que dependem de um sono regulado para se desenvolverem de forma saudável. A falta de uma noite de sono tranquila desencadeia uma alteração na maneira como as crianças se identificam e lidam com suas emoções.

A matéria “Celular antes de dormir afeta sono, hormônios e desenvolvimento infantil”, divulgada pelo site BBC News (2018), aponta os estudos realizados em 2018 pela Universidade de Haifa, que concluíram que a luz emitida pela maioria das telas é azul e danifica os ciclos do corpo e nosso sono. Os estudos comprovam que a exposição à luz azul suprime a produção de melatonina, o hormônio que avisa o nosso organismo que está na hora de dormir.

Diante da luz azul emitida pelas telas, o cérebro não recebe as informações devidas para a liberação da melatonina que auxilia na indução do sono. A falta de sono a longo prazo não reduz apenas a melatonina, mas a leptina e o cortisol. A redução do cortisol diminui a estabilidade emocional e a redução da leptina desencadeia a falta de saciedade.

No artigo “Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira Infância” de autoria de Nobre et al (2021) foi elaborada uma investigação do tempo de tela em crianças de 24 a 42 meses de idade e foi realizado no período de setembro de 2016 a fevereiro de 2017. Foram incluídas no estudo crianças com idade entre 24 a 42 meses e 15 dias, regularmente matriculadas nas creches públicas e particulares da sede de um município brasileiro de pequeno porte. No estudo, constatou-se que, para Nobre et al (2021, p. 1131):

No presente estudo, 94,5% das crianças estavam expostas às telas, principalmente à televisão (61%), seguida das mídias interativas portáteis, smartphone (41%) e tablet (22%). Constatou-se que poucas crianças nesta faixa de idade fazem uso de videogames (4% da amostra), mídia popular entre crianças maiores. Quanto à TV, a literatura associa a sua exposição intensa ao atraso

da linguagem, à dificuldade de interação social, à formação do estilo de vida sedentário e pouco estímulo à criatividade. Embora a televisão ainda continue a ser a mídia mais comum entre crianças, é relevante considerar a tendência e o papel cada vez mais marcante de mídias interativas móveis. Por ser considerada uma tecnologia recente, os estudos sobre as mídias interativas e seu impacto na saúde e o desenvolvimento infantil começam a emergir na literatura. Embora ainda controverso, os estudos indicam que o uso parcimonioso destas mídias, diferente da televisão por permitir o toque de tela e interação da criança com seu conteúdo, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor fino infantil.

As autoras concluíram que as crianças que participaram da investigação apresentaram tempo de tela acima do recomendado para a sua idade, enfatizando que as televisões foram as principais responsáveis pela exposição e que esse tempo de exposição à tela foi associado aos recursos familiares, ao nível econômico e desenvolvimento da linguagem. Na investigação, as autoras salientam que no Brasil estudos sobre tempo de tela e fatores associados ainda estão surgindo, mas é perceptível a existência de uma demanda atual no cuidado da população pediátrica, visto que há influência do tempo, forma e qualidade da exposição às telas no desenvolvimento.

LESÕES CAUSADAS PELO USO EXCESSIVO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

As LER (lesões por esforço repetitivo) são doenças que atingem os músculos, tendões e nervos superiores e que têm relação direta com as exigências das tarefas, ou seja quando o esforço é contínuo, repetitivo e prolongado surgem alguns sintomas que se não tratados se tornam uma doença, que nos dias atuais, estão cada vez mais comuns. Em tempos passados ouvia-se falar em LER apenas em adultos, hoje é comum ouvirmos esse termo em pediatria, principalmente pelo uso excessivo das telas.

Segundo o centro de pesquisas da FATEC (2023), é comum algumas lesões causadas pela má postura diante do computador. Muitas crianças perderam até o hábito de sentar. A escola já não ensina mais essas práticas essenciais, como sentar, comer, vestir-se.

Nas décadas atuais TODOS vivemos conectados! Nos tornamos usuários compulsivos”, a internet tem invadido nossos lares, tem nos tornado escravos consumistas. Vamos à procura de planos cada vez mais baratos, em que os clicks se tornam cada vez mais rápidos, nos deixando mais ansiosos, e mais distantes um dos outros, porém conectados. Doentes, porém, conectados.

A pesquisa menciona os problemas de visão. Crianças que passam mais de 2 horas em frente às telas do computador desenvolvem a fadiga ocular, com o passar do tempo sentem visão embaçada e o olho seco.

Outro aspecto a ser citado é a audição, que fica comprometida, tendo em vista, o tempo de uso de fone de ouvido e o volume.

As dicas para evitar qualquer comprometimento com a saúde é seguir as orientações de especialistas:

O melhor é prevenir e adotar uma série de hábitos a serem colocados em prática para o uso de aparelhos eletrônicos, recomenda a ACA.

Os telefones celulares e outros dispositivos similares com tela devem ficar sempre à altura dos olhos e quem for usá-los deve evitar inclinar a cabeça para baixo por mais de dez minutos seguidos. Os usuários devem manter as costas na cadeira e os pés apoiados no chão.

A ACA recomenda fazer pausas frequentes e observar o surgimento de alterações como enxaquecas, cansaço ou dores musculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das bibliografias apresentadas e das pesquisas estudadas, foram observadas algumas problemáticas que desencadearam a ampla inserção das telas digitais na vida das crianças de 0 a 6 anos de idade. Desta forma, torna-se importante incentivar a criação de políticas públicas voltadas para crianças na primeira infância e fortalecer aquelas já existentes.

A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças e pode desempenhar um papel ativo na promoção de um equilíbrio saudável entre o uso de telas e outras atividades.

As escolas podem incluir programas educacionais que ensinam as crianças sobre os efeitos do uso excessivo de telas, bem como sobre práticas saudáveis de uso da tecnologia. Incentivo a atividades off-line, promover atividades que envolvam interações face a face, como esportes, arte, música, teatro e outras atividades extracurriculares que incentivem a socialização e o engajamento em atividades físicas.

Ressaltamos a necessidade de estimular hábitos saudáveis, especialmente nos primeiros anos de vida, como o uso adequado de telas digitais, com tempo e conteúdo apropriados para cada faixa etária, a fim de reduzir os efeitos negativos de seu uso excessivo.

Reflexões acerca do uso de telas por crianças se torna imprescindível no contexto atual em que estamos, assim, possibilitando orientações para familiares, profissionais da saúde e da educação, a fim de que se tornem capazes de idealizar e implementar ações que possibilitem o desenvolvimento infantil saudável e adequado.

É necessário salientar que os familiares tenham conhecimento acerca das recomendações dos órgãos competentes quanto ao uso de telas digitais por crianças e, assim, assumam condutas com base científica, para proteger seus filhos com experiências que contribuam para a promoção do pleno desenvolvimento infantil.

Sabemos que no contexto atual é raro uma família que possa optar por uma infância sem telas já que o mundo está cada dia mais tecnológico. Por isso é importante administrar o tempo, administrar o conteúdo que está sendo consumido, a faixa etária permitida e sempre prezar pelo contato com a natureza, pelo brincar livre. As telas, a partir dos 6 anos, podem servir de ferramenta

para contribuir com a aprendizagem, seja com conteúdos pedagógicos, divertidos, responsáveis e previamente aprovados pelos pais, esse tipo de conteúdo é obviamente menos prejudicial que um conteúdo oferecido por um algoritmo ou sem supervisão dos pais. Assim, mostrando a importância que tenham um acompanhamento adequado dos seus responsáveis, evitando danos e manejando as ferramentas tecnológicas de forma benéfica para o seu desenvolvimento, respeitando os limites que devem existir entre os meios digitais e o mundo infantil.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) – 2009**. Art. 24. P.13. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso 03 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

CESAR, D. **Mais de 15 mil crianças estão à espera de vagas em creches e pré-escolas em Fortaleza**. G1 CE. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2022/12/02/mais-de-15-mil-criancas-estao-a-espera-de-vagas-em-creches-e-pre-escolas-em-fortaleza.ghtml>. Acesso 02 jun. 2024.

DIAS, I. et al. **Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p. 9-24. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso 30 maio 2024.

DIEESE – **Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos**. O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas. 2023.

GALLAGHER, J. **Crianças que brincam com celulares e tablets dormem menos**. BBC News. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-39600260>. Acesso 30 maio 2024.

GODOY, A. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

PORTUGAL, G. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

TAVARES, José et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

NOMOFOBIA: O EXCESSO DE INFORMAÇÕES E OS RELACIONAMENTOS DIGITAIS

NOMOPHOBIA: INFORMATION OVERLOAD AND DIGITAL RELATIONSHIPS



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

O artigo tem como objetivo refletir sobre o excesso de informações e a facilidade que elas têm invadido as telas das crianças e adolescentes. Hoje viver no anonimato é muito difícil. As notícias se espalham muito rapidamente. Ao mesmo tempo que essa velocidade da informação tem seu lado positivo, se mal utilizada, pode causar transtornos irreversíveis principalmente na vida dos adolescentes e jovens. O Bullying é um exemplo bem simplório do que pretendemos tratar neste artigo. Enquanto ocorria no mundo físico, era possível controlar com uma boa conversa, com intervenção de amigos e professores, porém, no mundo virtual, a notícia se alastra com força poderosa e em poucos segundos, muitas pessoas do mundo estão conectadas em torno da notícia, seja ela verdadeira ou falsa.

PALAVRAS-CHAVE: Nomofobia; Informações; Relacionamentos.

ABSTRACT

The article aims to reflect on the excess of information and the ease with which it has invaded the screens of children and teenagers. Today, living in anonymity is very difficult. News spreads very quickly. While this speed of information has its positive side, if misused, it can cause irreversible

damage, especially in the lives of teenagers and young people. Bullying is a very simple example of what we intend to deal with in this article. While it used to happen in the physical world, it was possible to control it with a good conversation, with the intervention of friends and teachers, but in the virtual world, news spreads with powerful force and in a few seconds, many people in the world are connected to the news, whether it's true or false.

KEYWORDS: Nomophobia; Information; Relationships.

INTRODUÇÃO

A “novidade” chama-se Nomofobia. É uma fobia ou sensação de angústia que surge quando alguém se sente impossibilitado de se comunicar ou se vê incontestável estando em algum lugar sem seu aparelho de celular.

O sofrimento essencial desta condição é a ansiedade. Há determinados casos em que se pode chegar até a uma sensação de pânico em razão de se ficar privado da possibilidade de se comunicar pelo celular. Angústia, dores de estômago, agitação, tonturas, suor frio, náuseas, e até mudança de humor têm sido relatados por pessoas que sofrem de Nomofobia.

Quando essas pessoas se tornam excessivamente dependentes do aparelho celular, isto pode torná-las bastante inseguras, e esta insegurança pode vir a ser prejudicial em momentos em que elas precisam desempenhar funções específicas no trabalho, faculdade, reuniões de negócios, dentre outras situações.

Estamos diante de um novo século, com novo formato de receber e transmitir informação. Sendo assim, o medo de ficar incomunicável às vezes até prejudica a vida pessoal e profissional das pessoas. A dependência do celular, do computador, da Internet é crescente e apesar de serem vícios socialmente aceitos, são igualmente nocivos, pois alteram o comportamento das pessoas. Alguns especialistas acreditam que o uso excessivo das chamadas novas tecnologias torna as pessoas mais impacientes, impulsivas e esquecidas. Realmente é indiscutível a polêmica que existe acerca dos problemas que resultam desse processo tecnológico.

Pois é, estamos em uma sociedade na qual uma parte da população, se não estiver conectada pode desenvolver formas de ansiedade ou nervosismo. Segundo pesquisadores, o uso constante dos smartphones e redes sociais gera uma grande vontade de estar sempre inteirado sobre tudo o que está acontecendo. O usuário acaba ficando nervoso e impaciente, podendo desenvolver problemas cardíacos. É importante percebermos o celular como instrumento facilitador e o problema não está com ele e sim com o mau uso deles que podemos fazer. Além disso, a Internet é um meio de comunicação fascinante. É importante utilizá-la de maneira saudável, para promover o aprendizado, estabelecer boas relações e se comunicar. É fundamental manter um limite, afinal você é quem deve manter total controle sobre sua vida e não um determinado site ou aplicativo que vai determinar o seu comportamento.

O APARELHO CELULAR E NOSSA SAÚDE

Com o passar do tempo, cada vez mais as pessoas vão se apegando aos seus aparelhos celulares usando o mesmo com uma frequência exagerada. No entanto, este excesso pode nos trazer inúmeras complicações, as quais nos passam despercebidas. Nos Estados Unidos e em mais 14 países, uma equipe de cientistas decidiu fazer uma pesquisa sobre quais riscos a pessoa corre usando tanto o aparelho, a qual mostrou que a pessoa que usa o celular mais de 30 minutos por dia por um período de 10 anos tem risco de ter câncer no cérebro. Além do câncer, as pessoas que usam o celular 10 minutos por dia, e que fazem isso, há pelo menos quatro anos, têm 70% mais chances de desenvolver zumbido crônico no ouvido.

O celular também está ligado com a infertilidade masculina, por aumentar a temperatura dos testículos. Os pesquisadores descobriram, que quem usava o celular mais de quatro horas por dia tinha sua produção de espermatozoides diminuída em até 50%. Ainda faltam estudos para serem concluídos totais sintomas e doenças causadas pelo uso excessivo do celular, pois, faz apenas 20 anos que essa tecnologia apareceu e se tornou assim tão presente em nosso cotidiano, mas já dá para termos uma noção de que devemos usufruir dessa tecnologia de forma consciente e adequada.

Outro aspecto importante que devemos ressaltar em relação à problemas de saúde quanto ao uso excessivo do celular, diz respeito a parte psicológica da pessoa. O celular já não é mais um simples aparelho, ou um meio de comunicação, para muitos, o telefone com todas as suas funcionalidades já faz parte do corpo, da vestimenta, quando ficam por alguns instantes sem o mesmo no bolso, sentem sensações estranhas, angústia, aflição sentem-se mal, parece que falta algo em si.

Outro aspecto relevante quanto aos contras do uso do celular, podemos citar as bactérias, as quais, assim como no teclado do computador, na mesa, nas canetas, o celular também contém bactérias. Uma pesquisa feita pelo biomédico Roberto Figueiredo provou que existem mais impurezas no celular do que nas solas dos sapatos. Depois de uma análise em laboratório ficou provado que as causas de doenças estão mais em celulares do que nos calçados. Outra pesquisa mostrou que 96% de 200 celulares continham a presença da bactéria da doença pneumonia devido à proximidade da boca, nariz e ouvidos.

BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS EM RELAÇÃO AO USO DO APARELHO CELULAR

É notável nos dias de hoje o papel importante que o aparelho celular exerce em nosso dia a dia, tanto para comunicação, ou para informação, para senso de posição com uso de GPS, sabermos as horas, enfim, são inúmeras finalidades extremamente úteis, que podemos apontar como claros benefícios de seu uso. Entretanto, essa obsessão que certas pessoas têm por mexer no celular, estar conectado, vem acarretando em muitos malefícios aos mesmos, os quais nos fazem refletir e pensarmos se não deveria haver um senso de limites entre o que é o correto e errado de se fazer e a maneira correta de se utilizar este aparelho tão poderoso.

O celular é um ótimo meio de comunicação móvel. Contendo diversos aplicativos, o usuário

tem a possibilidade de navegar na internet, checando seus e-mails, redes sociais, visitar sites, conhecer novos lugares. Pode também se organizar, criar sua própria agenda no celular mesmo e quando necessário utilizá-lo como despertador quando houver algum compromisso, além de outras inúmeras opções que o aparelho nos oferece, o mais importante, é a possibilidade de comunicação que as pessoas podem ter, a qualquer momento. Podemos receber mensagens de amigos, colegas, conversar como se fosse um diálogo em que as pessoas estivessem juntas, pessoalmente, aumentando assim nossa network conversando com pessoas de outros países, enviando fotos, vídeos, enfim, são inúmeras finalidades.

Além dos benefícios da tecnologia, os aparelhos têm importância no auxílio ao combate do crime, isso deve principalmente pelo uso do Global Tracking System (GPS), que facilita a localização das pessoas. Com esse rápido desenvolvimento da tecnologia, os celulares estão se tornando cada vez melhores e mais populares, não só para uso pessoal e sim para negócios, já que alguns aparelhos já podem substituir um computador para certas finalidades. Certamente em um futuro não muito distante, novas tecnologias vão surgir, trazendo consigo novas funções, que nos facilitarão ainda mais inúmeras atividades do nosso cotidiano.

NOMOFOBIA, O QUE É

Nomofobia é um transtorno psicológico, que é causado pelo desconforto e angústia de ficar desconectado de algum aparelho digital. Afeta a pessoa nos aspectos cognitivos-comportamentais e sociais. E o medo de ficar incomunicável causa: tremores, suor, ansiedade e taquicardia. Seus principais sintomas são:

Depressão e mudança de humor, quando o tempo de uso da tecnologia é limitado;

Dificuldade nos relacionamentos, interações sociais;

Necessidade de recompensas com curtidas e compartilhamentos nas redes sociais;

Preocupação constante com a bateria do celular ou outro eletrônico;

Baixa autoestima;

Dificuldade em desligar o celular;

Irritabilidade;

Impaciência;

Uso dos eletrônicos como válvula de escape para não encarar os problemas da realidade.

O USO EXCESSIVO DAS INFORMAÇÕES DIGITAIS

Segundo Bianchessi (2020) é possível abordar dois temas de bastante relevância, de um

lado temos o exagero do uso do mundo virtual, que acabou gerando transtornos psicológicos em indivíduos que não podem, ou não conseguem ficar desconectados com o ambiente virtual, seja por meio de celulares, smartphones, computadores, até mesmo simples ligações telefônicas. E por outro lado temos a liberdade de andar com um celular sem estar conectado em uma tomada, o que André Senador em seu livro “Nomofobia” chama de “autonomia digital”. São duas vertentes muito complexas para comparar e comentar e por hora não sabemos se daremos conta nesse artigo, talvez ficaremos numa discussão e reflexão mais rasa.

Não podemos deixar de lado e desprezível o que as pesquisas apontam: existe o fato de que apenas 51% da população mundial tem acesso à internet (Agência Brasil – 2019), ou seja, nem todos têm a mesma oportunidade de estar interligado ao mundo, de possuir informações sobre tudo e qualquer coisa, em qualquer lugar, de ter comunicação.

Qualquer coisa em exagero, tende a fazer mal, e com a tecnologia isso não é muito diferente. Com a crescente utilização exagerada dos smartphones, das redes sociais, e internet, foi preciso nomear essa dependência digital, e então foi nomeada de “NOMOFOBIA”, que consiste em um mal-estar e ansiedade ao ficar off-line, ou seja, não ter a disponibilidade de acesso ao celular, ou smartphone, ou a conexão com a internet, é o que afirma André Senador (2018). Esse medo irracional de ficar desconectado, acaba por gerar grandes prejuízos sociais, até mesmo dentro do convívio familiar. Da mesma forma que a internet nos conecta ao mundo, trazendo diversas informações, e da mesma forma que faz as relações sociais com pessoas distantes ficarem mais próximas, torna a relações das pessoas que estão por perto mais distante, só observarmos dentro de nossas casas, as ações dos indivíduos que nos rodeiam em relação a conexão com a internet, smartphones e/ou computadores.

Em uma mesma casa, pessoas em quartos separados se comunicam por meio de smartphones e não mais presencialmente. Em uma mesa de restaurante é fácil observar um jantar a dois em que cada um está conectado ao seu smartphone e não ao jantar e muito menos na presença da pessoa, e talvez esteja conectado com terceira ou quarta pessoa que não aquela que está presencialmente na frente dela.

Isso é uma realidade cruel que tem ocorrido em vários lares e desestruturado relacionamentos. Crianças precisam de contatos físicos, precisam de pais verdadeiros, precisam se alimentar, precisam de brincadeiras físicas e não somente digitais, pois elas não são robôs. Os pais precisam entender isso, precisam deixar os smartphones um pouco de lado e ter um tempo de qualidade com seus filhos, precisam de conexão física, de abraços, de beijos, de afeto.

André (2018) afirma na sua tese, que os principais problemas encontrados em um dependente de internet, foi a “depressão, privação do sono, perda de interesse em atividades sociais, produtividade reduzida no trabalho e até problemas físicos”, ou seja, o uso exagerado da internet já vem causando transtornos na vida das pessoas que a utilizam. É um ambiente virtual tão viciante, que faz com que as pessoas não consigam mais controlar a suas compulsões por comunicação/informação, ficar conectado. Essa dependência virtual se tornou tão séria, que está sendo comparada à dependência química.

O lado bom, é que já há muitos grupos de apoios e tratamentos, até mesmo no Brasil, onde

as Clínicas de São Paulo, já trabalham a psicoterapia em grupo, e individual em casos necessários, para pessoas que são dependentes do uso de telefones celulares e da internet, desde que se encaixem em 5 dos 8 critérios para ser caracterizado como dependente. (SENADOR, 2018, p.59)

Senador (2018), também fala sobre a liberdade, autonomia e independência que o uso dos celulares, smartphones, e até mesmo a conexão com a internet, trouxe ao indivíduo. Afirma ele, que “a internet proporciona esse alcance, e a comunicação digital vem apresentar um universo de possibilidades”. O uso da internet e dos meios de comunicação com sabedoria e para o “bem” ajuda o ser humano a agregar conhecimento, “estar por dentro” de tudo que acontece no mundo ao seu redor, se tornou meio para o desenvolvimento dos países, e dos seres humanos.

Porém, enquanto uns tem demasiado acesso ao meio digital, outros não possuem nenhum acesso, como é o caso de quase 49% da população mundial. A “exclusão digital” ainda é um problema da sociedade, em pleno século XXI é quase inimaginável que alguém não possua acesso às redes, mas infelizmente isso ocorre, é uma das consequências da desigualdade social que ainda vivemos.

Senador (2018), ainda diz que “a alfabetização se tornou elemento essencial para a vida moderna a partir da revolução industrial, a alfabetização digital surge também como uma nova necessidade para a vida contemporânea”. A utilização do termo “alfabetização” em relação aos meios digitais, comparando até mesmo com a alfabetização, outro fator importantíssimo para a vida do ser humano, nos mostra como o uso das tecnologias se torna indispensável hoje em dia.

Sendo assim, devemos nos atentar para o uso racional e moderado da tecnologia, dos meios de comunicação, utilizando o ambiente virtual de modo também, a ajudar o mundo a se tornar um lugar melhor, e por um outro lado, apoiar iniciativas que tendem a aumentar a “inclusão digital”, pois somente assim conseguiremos caminhar para um dia talvez, termos uma sociedade mais justa e equilibrada, apesar de primeiramente termos uma barreira maior a ser enfrentada, que é a enorme “desigualdade social” ainda existente entre os países no mundo.

TRATAMENTOS PARA NOMOFOBIA

Como já dito anteriormente, nomofobia é um distúrbio psicológico causado pelo uso contínuo do aparelho celular. Seu tratamento depende da gravidade em que o paciente se encontra. Em casos menos graves, a terapia é o tipo de tratamento mais indicado para os dependentes do celular, pois o psicólogo será capaz de identificar a raiz do problema apresentado pelo paciente e dará a melhor solução para o dependente.

Porém, como toda dependência, existem casos extremos em que a simples consulta de um psicólogo não será o suficiente para sanar o problema. Quando a nomofobia estiver em um estágio no qual já evoluiu para depressão ou casos de ansiedade mais graves, o tratamento será feito com medicamentos.

Também é possível tratar da dependência do celular a prevenindo, existem diversas ações que podemos praticar que podem prevenir a nomofobia, como estabelecer limites para acessar as redes sociais; deixar o celular desligado ou em modo avião em momentos em que se deseja, por

exemplo, dormir; voltar ao hábito de usar cadernos para fazer simples anotações, por exemplo, lista de supermercado; mantenha a tela do celular cinza ou preta, estudos mostram que a tela colorida funciona como um reforço positivo para o nosso cérebro, estimulando o uso; desativar as notificações para que possa limitar o acesso aos aplicativos somente quando desejado.

As pesquisas acerca do tema são muito recentes e pouco conclusivas, em poucos anos teremos novos tratamentos e formas de evitar que um simples aparelho celular seja capaz de nos acarretar problemas de saúde, pois os casos que se encaixam nos sintomas apresentados neste trabalho são cada vez mais frequentes em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Nomofobia é um transtorno psicológico, que é causado pelo desconforto e angústia de ficar desconectado de algum aparelho digital. Afeta a pessoa nos aspectos cognitivos-comportamentais e sociais. E o medo de ficar incomunicável causa: tremores, suor, ansiedade e taquicardia.

É uma doença como qualquer outra e precisa de atenção de especialistas. Tem acabado com vários relacionamentos (pai/mãe, irmãos, namorados, entre outros).

Os relacionamentos estão sendo afetados pelo uso indevido do telefone celular. O relacionamento “real” e a conversa “cara a cara”, estão sendo trocados pelas relações artificiais, ou seja, relacionamentos virtuais. Hoje, os filhos preferem o Google ao conselho dos pais. Em reuniões familiares é cada vez mais comum ver jovens absorvidos pelo mundo virtual, deixando de lado o convívio familiar e preferindo o celular. Isso acaba se tornando tão sério, que alguns adolescentes são incapazes de se divertirem sem o aparelho.

Casais tem trocado um boa noite de conversa e afeto por jantares em que cada um está conectado com seu aparelho.

As agendas de trabalho sempre estão lotadas de compromisso, invadindo os espaços e tempos em famílias. Dificilmente conseguimos ver uma família desenvolvendo alguma atividade juntos sem o uso do celular por algum membro da família.

Infelizmente o uso desenfreado e sem limite desse equipamento tem destruído vida, relacionamento, lares e famílias.

A escola, pode e dever intervir com formações, informações e trazendo as famílias para dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BIANCHESSI, Cleber. **Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante** / Cleber Bianchessi. — Curitiba : Bagai, 2020.

DEPENDÊNCIA DO CELULAR: saiba como tratar a nomofobia. Bem saudável. 2017. Disponível em: <http://www.bemsaudavel.blog.br/dependencia-do-celular-saiba-como-tratar-a-nomofobia/>. Acesso 20 maio 2024.

ROSA, Ana Beatriz. **8 incentivos para quem precisa diminuir a dependência do celular.** Huffpost. 2018. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2018/02/15/8-incentivos-para-quem-precisa-diminuir-a-dependencia-do-celular_a_23361798/. Acesso 20 maio 2024.

SENADOR, André. “**Capítulo III – Nomofobia: os impactos da era digital**” da **Dissertação de mestrado, “Nomofobia: o excesso de informação e os relacionamentos digitais**”. 2016.

SOUSA, Rejane Amaral. **Nomofobia: o medo intenso de ficar sem se conectar.** Psicologia Viva, 2019. Disponível em: <https://blog.psicologiaviva.com.br/nomofobia-o-medo-intenso-de-ficar-sem-se-conectar/>. Acesso 02 jun. 2024.

VÍCIO NA INTERNET: psicólogos comparam distúrbio à dependência química. Fonte: Economia – iG. <https://economia.ig.com.br/2017-07-14/vicio-em-internet.html>. Acesso 02 jun. 2024.

TRANSCENDER AS ESTRUTURAS TRADICIONAIS, ABRAÇANDO UMA VISÃO TRANSFORMADORA DIANTE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA



TRANSCEND TRADITIONAL STRUCTURES, EMBRACING A TRANSFORMATIVE VISION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

TÂNIA SOLANGE DA SILVA PRATES

Graduação em Pedagogia na Faculdades Integradas Campos Salles 2004; Especialista em Pós-graduação Especialização em Educação Infantil; Professora de Educação infantil e Fundamental I, no Ceu Pera Marmelo atuando desde 2004.

RESUMO

Os desafios enfrentados pelas escolas de ensino regular ao lidar com a inclusão de alunos com necessidades especiais são múltiplos, incluindo o persistente preconceito e a falta de preparo de muitos professores para ministrar aulas inclusivas. A simples inserção do aluno no contexto escolar não é suficiente; é necessário garantir seu efetivo acesso ao ensino e aprendizagem, conforme preconiza a legislação. A relevância deste estudo é evidente, uma vez que a utilização de computadores pode ser produtiva para alunos com deficiência, sendo fundamental que todos tenham acesso a esses recursos. Contudo, a realidade nas escolas muitas vezes está distante desse ideal. O principal objetivo deste trabalho é compreender as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas ao incluir alunos com necessidades especiais no ensino regular, bem como a utilização de tecnologias que venham dinamizar o ensino e aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na revisão de literatura, destacando a necessidade de ajustes educacionais para receber adequadamente os alunos com deficiência, embora já se observem avanços nesse sentido, porém longe dos recursos tecnológicos. A inclusão educacional é uma realidade no Brasil que requer contínuos ajustes, em conformidade com as leis vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Motivação; Formação Docente; Inclusão Educacional; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The challenges faced by mainstream schools when dealing with the inclusion of students with special needs are manifold, including persistent prejudice and the lack of preparation of many teachers to teach inclusive classes. Simply including students in the school context is not enough; it is necessary to guarantee their effective access to teaching and learning, as stipulated by law. The relevance of this study is clear, since the use of computers can be productive for students with disabilities, and it is essential that everyone has access to these resources. However, the reality in schools is often far from this ideal. The main aim of this work is to understand the main difficulties faced by schools when including students with special needs in mainstream education, as well as the use of technologies that can streamline teaching and learning. The research, which is qualitative in nature, is based on a literature review, highlighting the need for educational adjustments in order to adequately accommodate students with disabilities, although progress has already been made in this direction, although far from technological resources. Educational inclusion is a reality in Brazil that requires continuous adjustments, in accordance with the laws in force.

KEYWORDS: Digital Technologies; Motivation; Teacher Training; Educational Inclusion; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

A didática desempenha um papel crucial na formação docente, especialmente no contexto da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O termo "didática" refere-se às técnicas e métodos de ensino utilizados pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos. No âmbito da inclusão, a didática desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades variadas dos estudantes, considerando suas capacidades e limitações.

O tema é importante, porque a contribuição da didática para a formação docente na inclusão de alunos com deficiência reside na adaptação e diversificação das estratégias de ensino. Os professores devem desenvolver abordagens pedagógicas flexíveis, que possibilitem a participação plena e efetiva de todos os alunos na sala de aula regular. Isso implica em compreender as diferentes formas de aprendizagem, adaptar o material didático, utilizar recursos acessíveis e promover um ambiente inclusivo. Além disso, a didática contribui para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, reconhecendo as potencialidades individuais e promovendo a autonomia. O professor, ao aplicar princípios didáticos inclusivos, busca superar barreiras e criar um ambiente educacional que valorize a diversidade.

A problemática do tema da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, com a contribuição da didática para a formação docente, está enraizada em diversos desafios que envolvem a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Frente aos apontamentos, indagou-se: Por que a formação inicial e contínua dos professores nem sempre abrange de forma completa as

estratégias pedagógicas necessárias para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência?

Sob essa ótica, os objetivos da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, com a contribuição da didática para a formação docente, podem ser delineados da seguinte forma, como objetivo principal foi a entender a capacitação dos professores a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas, adaptando métodos de ensino, materiais e avaliações para atender às diversas necessidades dos alunos. Os objetivos específicos foram: analisar a aprendizagem colaborativa, promovendo a interação entre alunos com e sem deficiência, criando um ambiente propício para a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades sociais; averiguar a conscientização sobre a diversidade e a aceitação das diferenças, tanto entre os alunos como na comunidade escolar em geral; pontuar a criação de ambientes educacionais inclusivos, onde a infraestrutura, os recursos e as atividades sejam projetados para atender à diversidade de alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Dessa forma, a contribuição da didática para a formação docente na inclusão de alunos com deficiência se reflete na capacidade de criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis, acolhedores e que estimulem o desenvolvimento pleno de cada estudante, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, encontra-se embasada na revisão de literatura, utilizando como referências os trabalhos de Kenski (2007), Damis (2012), Libâneo (2015), Xavier (2015) e Candau (2012). Os descritores abordados incluem Inclusão Educacional, Ensino e Aprendizagem, Didática e Preconceito Social.

RESPONSABILIZAÇÃO DE REGULAMENTO OFICIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a "Responsabilização de Regulamentação Oficial para a Educação Inclusiva" destaca a necessidade de estabelecer normas específicas e diretrizes oficiais que assegurem a efetiva implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais. A problemática central reside na importância de criar regulamentos oficiais que promovam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (KENSKI, 2007).

A ausência de normativas claras e abrangentes pode levar a interpretações divergentes e práticas inconsistentes em relação à inclusão. Portanto, é crucial estabelecer diretrizes que orientem escolas e educadores de maneira clara e unificada. Essas regulamentações devem garantir a acessibilidade das instituições educacionais a todos os alunos, abrangendo adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas. Além disso, é essencial incluir a exigência de formação docente específica em práticas inclusivas, garantindo que os educadores estejam capacitados para atender às diversas demandas dos alunos em sala de aula (KENSKI, 2007).

A alocação de recursos adequados também é uma consideração essencial, abordando tanto os aspectos financeiros quanto os recursos humanos necessários para a implementação efetiva da educação inclusiva. Mecanismos de avaliação e monitoramento devem ser estabelecidos para garantir o cumprimento das normas e identificar áreas que necessitam de melhorias contínuas. A participação ativa da comunidade escolar, pais e alunos no processo de implementação da educação

inclusiva é uma estratégia importante. Isso promove parcerias e compreensão mútua, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso (KENSKI, 2007).

Ademais, as regulamentações devem abordar diretamente o combate ao preconceito e à discriminação, visando criar um ambiente escolar que celebre a diversidade. A flexibilidade também é crucial, permitindo a adaptação às necessidades individuais dos alunos e reconhecendo que a inclusão não segue uma abordagem única, mas sim se molda de acordo com as particularidades de cada caso. Dessa forma, estabelecer uma regulamentação oficial eficaz para a educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e a diversidade nas salas de aula (KENSKI, 2007).

Sob essa ótica, refletir sobre a educação inclusiva requer, primordialmente, abordar conceitos como sensibilização, solidariedade, respeito, convivência e colaboração no ambiente escolar, onde alguns alunos apresentam deficiências ou necessidades especiais. É um direito desses alunos receberem os mesmos benefícios de aprendizagem que os demais colegas, adaptando-se às suas necessidades educacionais especiais no dia a dia. Como afirmado por Kenski (2007, p.67):

A inovação e mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas de educação nos aspectos cognitivos, éticos, políticos, científicos, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

No contexto brasileiro, a Lei de Inclusão 13.146/2015 estabelece punições para aqueles que praticam discriminação contra pessoas com deficiência. Explorar as dimensões do combate ao preconceito, garantir acessibilidade e promover oportunidades de educação e trabalho para indivíduos com deficiência e necessidades especiais é fundamental para a construção da cidadania. Embora o sistema educacional inclusivo encontre respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a efetiva implementação vai além da legislação, requerendo a transformação efetiva do pensamento em ação. Diante dessas considerações, a autora destaca que o professor deve:

Estimular e permitir a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem que enfatizam a construção de conhecimentos, desenvolver projetos adequados aos interesses dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade, utilizar novas tecnologias de comunicação e informação, organizar trabalhos interdisciplinares e coletivos, são algumas das dimensões enfatizadas pelo conteúdo da didática, visando à transformação da prática educativa desenvolvida pela escola (DAMIS, 2012, p. 14).

Considerando o exposto, é evidente que a temática é abrangente e, portanto, demanda uma atenção cuidadosa, especialmente devido à presença de alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiências. A questão premente gira em torno das práticas pedagógicas adotadas. A legislação garante a matrícula e a permanência desses alunos na escola, bem como preconiza um ensino fundamentado na qualidade. O autor explica que “Para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política” (LIBÂNEO, 2015, p. 185).

Para Libâneo (2015), no contexto educacional, a atuação do profissional da educação vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Para efetivamente enfrentar os desafios inerentes às situações de ensino, é necessário que esse profissional possua uma ampla gama de habilidades e características que vão além do domínio técnico do conteúdo.

Primeiramente, a competência do conhecimento é essencial. O educador precisa estar atualizado e familiarizado não apenas com o conteúdo que ensina, mas também com as metodologias pedagógicas mais eficazes. Além disso, é crucial compreender as características e necessidades individuais dos alunos, reconhecendo as diversidades presentes na sala de aula. A sensibilidade ética é outro elemento fundamental. O profissional da educação deve estar ciente do impacto de suas ações no desenvolvimento moral e emocional dos alunos. Isso envolve promover um ambiente inclusivo, respeitoso e livre de discriminações, além de cultivar valores éticos que contribuam para a formação cidadã dos estudantes. O autor é contundente ao compartilhar que:

É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade premente da escola atual. Não estou pregando o moralismo [...] estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico [...] que programe o ensino do pensar sobre valores. [...] Em resumo, eu proponho investir na capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável. (LIBÂNEO, 2015, p. 45).

A consciência política é uma dimensão que não pode ser negligenciada. O educador, ao atuar como mediador do processo de aprendizagem, precisa compreender o papel da educação na formação de cidadãos críticos e participativos. Isso implica em abordar temas relevantes, estimular o pensamento crítico e promover discussões que capacitam os alunos a compreenderem o mundo ao seu redor. Assim,

A aprendizagem escolar é afetada por fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam a relação professor- aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem e dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2015, p.87).

Portanto, a interseção entre competência do conhecimento, sensibilidade ética e consciência política é fundamental para que o profissional da educação esteja apto a enfrentar os variados desafios que permeiam o cenário educacional. A construção de ambientes de aprendizagem eficazes e inclusivos depende, em grande medida, da habilidade desse educador em integrar esses elementos de maneira sinérgica, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo dos estudantes.

AS NOVAS TECNOLOGIAS FAVORECENDO O ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A integração das novas tecnologias no contexto educacional desempenha um papel significativo ao colaborar com alunos deficientes, promovendo inclusão e personalização da experiência de aprendizado. Essas tecnologias são projetadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando suporte individualizado e facilitando o acesso ao conteúdo educacional. Um aspecto crucial é a acessibilidade digital, onde softwares e aplicativos incorporam recursos como leitores de tela, teclados adaptativos e ampliação de texto. Essas ferramentas tornam o conteúdo mais acessível, permitindo que alunos com deficiência visual ou motora participem ativamente das atividades educacionais. Apesar de os dirigentes governamentais na esfera da escola pública não fornecerem suportes adequados para a manutenção do aluno e para que o professor conte com recursos didáticos que atendam às necessidades do estudante, é crucial reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil ocorrem primordialmente por meio da interação da criança

com seu ambiente físico e social. Diante desse contexto, a autora destaca:

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU, 2012, p. 60).

Nessa acepção, as tecnologias de comunicação alternativa desempenham um papel essencial ao oferecer dispositivos e aplicativos que facilitam a comunicação para alunos com dificuldades na fala ou linguagem. Isso promove a expressão efetiva e a interação social dentro do ambiente escolar. Plataformas de aprendizagem adaptativa são outra contribuição valiosa, ajustando-se ao ritmo de aprendizado e às necessidades individuais de cada aluno. Essa abordagem personalizada melhora a compreensão dos conceitos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz. A realidade virtual e aumentada proporciona experiências imersivas, beneficiando alunos com diferentes habilidades sensoriais. Ambientes virtuais interativos oferecem contextos educacionais mais ricos e estimulantes (CANDAU, 2012).

A concepção dos processos educacionais como eventos historicamente situados é fundamental para uma compreensão abrangente do papel da educação na sociedade. Reconhecer que a educação está intrinsecamente ligada a outros processos sociais é essencial para traçar estratégias eficazes que atendam às demandas e desafios contemporâneos. Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática emerge como um componente crucial, permitindo uma aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos no cenário educacional. A promoção de sujeitos autônomos e competentes destaca-se como um dos objetivos fundamentais da educação, mesmo com certas limitações impostas pela deficiência. Essa autonomia não se restringe apenas ao âmbito pessoal, mas também envolve a capacidade de participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desenvolver essa autonomia, os educandos se tornam aptos a exercer seus direitos de forma consciente e responsável, contribuindo para a construção de uma cidadania plena. Percebe-se que:

A educação é um conjunto de relações, fatores, influências sobre o ser humano, destinados a prepará-los para a vida num determinado meio social. Numa definição mais completa, a Educação constitui-se do conjunto dos processos de desenvolvimento integral dos indivíduos que ocorrem como mediação na relação ativa do homem com a realidade natural e social (LIBÂNEO, 2015, p.10).

Nessa configuração, as plataformas de colaboração online e dispositivos vestíveis também desempenham papéis importantes ao facilitar a interação entre alunos e profissionais, promovendo a colaboração e fornecendo suporte adicional quando necessário. Assim, a incorporação dessas tecnologias não apenas atende às necessidades específicas dos alunos deficientes, mas também contribui para a construção de ambientes escolares inclusivos, inovadores e adaptáveis, preparando os alunos para um aprendizado mais eficaz e participativo (CANDAU, 2012).

A solidariedade, enquanto valor fundamental, permeia a proposta educacional. Incentivar a empatia, a cooperação e a compreensão das diferenças contribuem para a formação de sujeitos que se preocupam com o bem-estar coletivo. A educação, assim, transcende a mera transmissão de conhecimentos, transformando-se em um instrumento potente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (LIBÂNEO, 2015).

SUPERAÇÃO DAS ESTRUTURAS TRADICIONAIS

Conceber a educação dentro desse paradigma implica ir além das estruturas tradicionais, abraçando uma visão holística e transformadora. A educação, assim compreendida, emerge como um poderoso instrumento para forjar cidadãos críticos, conscientes, éticos e comprometidos com a construção de um futuro mais promissor e justo para todos. É importante ressaltar que:

A transformação no mundo marcada pelos avanços na comunicação e na informática além de outras transformações tecnológicas e científicas provoca “mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência” (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Dessa forma, na capacitação de professores, é crucial incorporar as tecnologias digitais, possibilitando que os profissionais ajustem suas ferramentas didáticas para alunos com deficiência. Isso resulta em maior autonomia para o professor, que se torna mais reflexivo sobre suas práticas, conferindo um significado mais profundo, uma vez que ele mesmo construiu seu aprendizado. “Não podemos mais continuar com a escola individualista, onde os alunos competem em notas. O mundo de hoje exige autonomia e colaboração. A escola tem que preparar para o mundo real” (COSME, 2014, p. 39).

A capacidade de construir narrativas e vislumbrar um mundo e uma sociedade diferentes é um convite à imaginação e à criatividade. Ao apostar em futuros alternativos, a educação se torna uma força motriz para a transformação social. Acreditar na possibilidade de mudanças positivas impulsiona os educandos a se engajarem ativamente na construção de um mundo mais sustentável, igualitário e democrático. Assim sendo, o educador não apenas preserva os conhecimentos acumulados ao longo de sua carreira, mas constantemente os amplia, tornando-se um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos (COSME, 2014).

Em um contexto de aula informatizada, o professor desempenha o papel de condutor do ensino, instrutor da aprendizagem e mediador da prática educativa. A autora corrobora que “a escola de hoje está mais bonita, mudaram-se os nomes, todavia mantém-se a pedagogia da uniformidade: para todos os alunos, os mesmos ritmos, metodologias e avaliações. Vivem-se os ritmos da escola da era industrial, mas na era digital” (XAVIER, 2015, p. 27).

Nesse sentido, para Xavier (2015), a inclusão das tecnologias digitais é fundamental na formação de professores, permitindo capacitar profissionais aptos a adaptar suas ferramentas didáticas. Esse enfoque proporciona ao professor maior autonomia e o incentiva a refletir mais profundamente sobre suas práticas, conferindo-lhe um aprendizado construído de maneira mais significativa.

A utilização de metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais reflete a compreensão de que a educação vai além da simples absorção de informações. Envolver os estudantes em processos ativos de aprendizagem, adaptados às suas necessidades individuais, permite uma formação mais abrangente, contemplando as diversas dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política. Essa abordagem integrada reconhece a complexidade da experiência educacional e busca formar sujeitos plenos em sua diversidade (XAVIER, 2015).

A formação continuada do professor de educação inclusiva com o auxílio de tecnologia

desempenha um papel crucial na construção de práticas educacionais mais eficazes e adaptáveis às necessidades diversificadas dos alunos. Essa abordagem visa capacitar os educadores a integrar de maneira efetiva as tecnologias digitais no ambiente de aprendizado, especialmente considerando as peculiaridades dos alunos com deficiência.

No cerne dessa formação, o professor desenvolve competências essenciais relacionadas ao conhecimento tecnológico, explorando e entendendo o potencial educacional de ferramentas digitais, aplicativos e softwares adaptativos. A acessibilidade digital torna-se uma prioridade, abrangendo a adaptação de materiais e o uso de tecnologias que garantam a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas limitações. Nessa vertente,

O professor é indispensável para criação de condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor (LIBÂNEO, 2012, p. 27).

A capacidade de adaptar currículos e atividades para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência é aprimorada. A avaliação inclusiva torna-se uma prática integrada, utilizando tecnologias para criar métodos avaliativos que consideram as diferentes habilidades e estilos de aprendizado dos alunos.

Além disso, a formação aborda questões éticas relacionadas ao uso de tecnologia na educação, promovendo práticas responsáveis e seguras. Ao investir na formação continuada, o professor não apenas aprimora suas habilidades técnicas, mas também contribui significativamente para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, acessíveis e adaptados às diversas necessidades dos alunos. Esse enfoque não apenas beneficia o desenvolvimento profissional do docente, mas também fortalece a construção de uma educação inclusiva e tecnologicamente integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se abordar a importância da inclusão educacional sob a perspectiva da cidadania, considerando que, em tempos passados, pessoas com deficiência e necessidades especiais eram frequentemente perseguidas, segregadas e humilhadas pela sociedade e até mesmo por suas próprias famílias. Atualmente, em 2024, isso não ocorre devido às leis que amparam essas pessoas, fornecendo suporte em áreas como a educação e outros benefícios. Entretanto, é crucial ressaltar que a mera regulamentação oficial não é suficiente; é necessário efetivar essas ações na prática social.

Considerando os aspectos sociais e educacionais, os alunos com deficiência e necessidades especiais, apesar de terem direitos de inclusão educacional assegurados por lei, ainda enfrentam desafios relacionados à carência de infraestrutura em grande parte das escolas e à falta de preparo dos professores. A boa vontade, por si só, não é suficiente para garantir qualidade educativa aos alunos. Muitos professores, mesmo que apoiem a inclusão, enfrentam dificuldades por falta de qualificação profissional, o que compromete a efetividade do seu trabalho nessa área.

Dessa forma, não se limita apenas a frequência do aluno à escola e sua socialização com os colegas. É imperativo que o professor forneça estímulos para que os alunos com deficiência e necessidades especiais recebam um ensino e aprendizado de qualidade, equiparável ao de qualquer outra criança. É uma responsabilidade responder pelas ações da sociedade no contexto geral, abordando a legislação de maneira eficaz por meio de práticas didáticas que verdadeiramente atendam aos alunos inclusos. Os autores como Libâneo (2015), Masetto (2015), Cosme (2014) e Xavier (2015) defendem que as novas tecnologias não substituirão uma boa aula, mas podem adicionar uma linguagem moderna e atualizada, próxima daquela que os alunos se sentem envolvidos e atraídos, embora tenham deficiência. Portanto, os professores necessitam se preparar para esse formato didático e atualizar-se como meio de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.

COSME, Ariana. **Novos tempos e novos espaços**. Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica, 8 (43), 30-42, 2014.

DAMIS, Olga Teixeira. **Planejamento escolar: expressão técnico-político de sociedade**. In: VEI-GA, Ilma Passos Alencastro et al. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 171-183.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

XAVIER, Lola Geraldes. **Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI**. Exedra: Didática do Português: Investigação e Práticas, pp. 26-36, 2015.

ATIVIDADES TEATRAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

THEATRICAL ACTIVITIES IN THE CHILD'S FORMATIVE YEARS



TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011; Pós-graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021; Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022; Confecções de Material Didático (Unifahe) 2023 e Educação física escolar com ênfase em educação infantil (Faconnect) 2024.

RESUMO

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente, as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Arte; Teatro.

ABSTRACT

The current study aimunity in this context.

KEYWORDS: Barriers; Knowledge; Change.

INTRODUÇÃO

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural.

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento.

A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

HISTÓRICO DO TEATRO

O TEATRO E SUAS OFICINAS

A origem do teatro remonta às primeiras sociedades primitivas que acreditavam que a dança imitativa trazia poderes sobrenaturais e controlava os fatos necessários à sobrevivência (fertilidade da terra, casa, sucesso nas batalhas etc.). Estas mesmas danças eram feitas para exorcizar os maus espíritos. Portanto, a conclusão de historiadores aponta que o teatro, em suas origens, possuía caráter ritualístico.

Com o desenvolvimento do domínio e o conhecimento do homem em relação aos fenômenos naturais, o teatro foi aos poucos deixando suas características ritualísticas, dando lugar às ações educativas. Em um estágio de maior desenvolvimento, o teatro passou a ser o lugar de representação de lendas relacionadas aos deuses e heróis.

A ARTE DE REPRESENTAR

O teatro ou a arte de representar floresceu em terrenos sagrados à sombra dos templos, de todas as crenças e em toda as épocas, na Índia, Egito, Grécia, China, entre outras nações e nas igrejas da Idade Média. Foi a forma que o homem descobriu para manifestar seus sentimentos de amor, dor e ódio.

SÃO QUATRO OS PRINCIPAIS GÊNEROS DRAMÁTICOS CONHECIDOS

A tragédia, nascida na Grécia, segue três características: antiga, média e nova. É a representação viva das paixões e dos interesses humanos, tendo por fim a moralização de um povo ou de uma sociedade.

A comédia representa os ridículos da humanidade ou os maus costumes de uma sociedade e segue três vertentes: a política, a alegórica e a moral.

A tragicomédia é a transição da comédia para o drama. Representa personagens ilustres ou heróis, praticando atos irrisórios.

O drama (melodrama) é representado acompanhado por música. No palco, episódios complicados da vida humana como a dor e a tristeza combinados com o prazer e a alegria.

O TEATRO COMO EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação etc.
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons).
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

O TEATRO COMO PRODUÇÃO COLETIVA

- Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral.
- Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral.
- Interação ator-espectador na criação dramatizada.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral.
- Criação de textos e encenação com o grupo.

O TEATRO COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIÇÃO ESTÉTICA

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

O ENSINO DE ARTE ATRAVÉS DA LINGUAGEM TEATRAL

A linguagem teatral faz brotar nas crianças antigas sensações de brincadeiras quando menores, o faz de conta. O faz de conta vira teatro e deixa-se conduzir com um novo significado: representar com parceiros uma história fictícia para outros.

Dessa maneira, realizam um jogo, onde propõem, organizam uma coisa que passa a ser coletivo com intenção de representar teatralmente.

Quando penetramos nessa linguagem, o jogo torna-se parte dela. É a chave de entrada, onde agimos, trabalhamos a imaginação em ação como construtores de vidas fictícias num jogo de abstração.

Para tornar a criança parceira nesse jogo é necessário proporcionar-lhe um contexto significativo onde lhe seja possível:

Ser capaz de representar algo ou alguém diferente de si próprio, ou seja, tornar realidade cênica o irreal;

Aprender a estrutura e os elementos constitutivos da linguagem teatral, lendo e produzindo a ação dramática, o espaço cênico, o personagem, a relação palco/plateia;

Atuar na ação improvisada utilizando-se de diferentes recursos cênicos e textos de diferentes

gêneros;

Ressignificar o mundo e as coisas do mundo poetizando-os através do imaginário dramático.

A experiência estética da criança, ao presenciar espetáculos teatrais, deve também ser levada em conta nesse contexto significativo para tornar a criança parte do jogo. Pois a criança como espectador poderá perceber a linguagem executando-se e através do mediador analisar, fruindo, a construção dos seus signos.

Tornar sensível a criança aos signos da linguagem teatral é também criar contextos significativos para uma conversa sobre conceitos e fatos da história do teatro, bem como todos aqueles que fazem parte do ofício teatral e mantêm viva sua magia.

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO

Avaliar aqui significa verificar como os alunos entendem e pratica a produção e a leitura de textos visuais, sonoros e gestuais, este último mais específico no caso da linguagem teatral. Podem ser verificados os itens:

Os alunos conseguem decodificar signos da linguagem cênica?

Conseguem produzir os seus próprios signos para que outro o intérprete?

Se não conseguem, por quê?

Se conseguirem, qual será o próximo desafio?

Avaliação eficaz é aquela que é transparente, composta por meio de discussão, entre professor e aluno, de regras e critérios, com clareza em relação aos pontos iniciais e finais.

AVALIANDO A CRIAÇÃO/PRODUÇÃO TEATRAL

A representação cênica do educando deve estar amparada na expressão e comunicação de imagens, ideias, pensamentos, sentimentos. Eis alguns questionamentos que facilitam a sua avaliação:

Simboliza e age como alguém/algo além de si próprio?

Como se movimenta no tempo e espaço cênico?

Mantém a ação dramática de personagens?

Planeja e executa cenários?

Se expressa corporalmente e de forma completa?

Improvisa?

Utiliza-se da linguagem/representação cênica para expressar seu pensamento/sentimento?

AVALIANDO A PERCEPÇÃO/ANÁLISE TEATRAL

Mais alguns itens que podem ser questionados a fim de obter este resultado:

O aprendiz é sensível à arte?

Como compreende, interpreta, reflete, critica, analisa, recria, reinterpreta o seu trabalho e o dos outros?

Como é a leitura que faz da linguagem teatral?

Está consciente da ação no palco, espaço-tempo cênico, personagens, conflito dramático?

Identificam releituras, recriações?

Diferencia a expressão teatral da cinematográfica e televisiva?

AVALIANDO O CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICO-ESTÉTICA TEATRAL

O aprendiz conceitua a arte?

Relaciona e compara atributos das manifestações cênicas do passado e do presente?

Identificam autores e artistas de diferentes épocas, países, movimentos, gêneros?

Identifica preocupações estéticas de diversas épocas?

Compreende e explica como as manifestações artísticas, a história e a cultura se influenciam mutuamente na produção e decodificação de seus produtos?

Reconhecem as diversas profissões artísticas – ator, dramaturgo, artista plástico, cineasta, diretor, ceramista etc.

É pela avaliação que o professor planeja sua ação didática, revê os rumos de seus projetos, redefine métodos em busca de novas alternativas, reforça conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.

Teatro na Educação: Reinventando Mundos

O professor é um intermediário entre o aluno e o conhecimento, assumindo um papel importante na formação do indivíduo.

A ação (fazer) pode ser muito mais convincente do que é o discurso (falar) que o professor utiliza.

O professor com sua postura acaba influenciando positiva ou negativamente o futuro escolar

do aluno. A relação professor/objeto de aprendizagem está diretamente relacionada com o desejo de aprender do aluno.

O conhecimento entre as áreas de aprendizagem se tornaria mais rico se as áreas de ensino compartilhassem o saber. O teatro na educação é pensado na soma de quatro elementos: a instituição, o professor, o aluno e o conhecimento.

A arte na instituição escolar não era concebida como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Hoje em dia o ensino de arte não trabalha as particularidades das linguagens artísticas, e geralmente os professores ainda não estão preparados para ministrar essas aulas de uma maneira adequada.

A escola também não reserva um espaço adequado para as suas atividades artísticas.

O teatro necessita de um espaço adequado para a sua realização onde o aluno possa praticar atividades físicas como correr, pular, exercitar a imaginação na construção espacial por meios de jogos teatrais. O teatro é um aprendizado prático. O período de uma hora/aula não é suficiente para tal intento, são necessários períodos mais longos para que o aluno possa vivenciar as dinâmicas e apropriar-se desse conhecimento artístico. A escola desempenhará um papel importante se respeitar às características das diversas linguagens artísticas e considerar a arte como área de conhecimento.

O Teatro é a arte do presente, essa é a séria brincadeira do refazer onde lembramos, refletimos e damos nossa opinião e exercitamos nossa postura diante da vida. Pela arte de representar o outro, podemos refletir quem somos e sobre o papel que representamos hoje neste mundo.

O teatro na escola requer uma importância tão grande quanto o ensino da matemática, e outros saberes. Temos que questionar sua importância juntamente com os outros saberes para deixar de considerá-lo apenas uma atividade recreativa.

O teatro é uma arte séria e que se bem realizada pode ser uma maneira do aluno se aproximar de sua cultura. Cabe a escola escolher o teatro como conteúdo de ensino de arte com uma visão mais séria e colocar à disposição profissionais instrumentalizados como um professor específico de teatro, que possa formar também um público para as artes cênicas, trazendo para a escola ou levando os alunos ao teatro.

O professor de teatro deve ficar atento aos espetáculos com fins comerciais do produto artístico, se informando com especialistas para trazer espetáculos bons para a escola.

Como forma avaliativa, o teatro é uma ótima maneira para se dialogar um tema, se feito de uma forma utilizando dinâmica teatral, o aluno apropria a experiência vivida antes de falar sobre ela. A escola assume um papel relevante ao proporcionar o contato do aluno com essa arte, mas não deve substituir a atividade teatral com atividade de dramatizações dirigidas, pois o teatro propicia ao aluno que se integra ao seu universo cultural.

Em uma montagem de espetáculo no espaço escolar, o aluno irá concluir tudo aquilo que fez durante o curso. Ele deve ser fruto de um processo de trabalho realizado durante o ano letivo, não se deve considerar a montagem do espetáculo como sendo o único objetivo do teatro na escola,

ele deve ser analisado como um processo de aprendizagem, não como resultado estético em si.

Para a realização do teatro, o professor não precisa se basear em regras rígidas e convencionais. Correr o risco do caminho diferente pode ser o modo mais significativo de os alunos aprenderem teatro, seria importante que professores e alunos decidissem junto o que vai ser trabalhado.

A experiência teatral, a familiarização com os termos usados em teatro, torna o aluno mais próximo da aprendizagem da arte cênica.

Para iniciarmos as atividades teatrais precisamos antes fazer uma preparação corporal com o ator, para aquecimento de seu corpo e prepará-lo para as demais atividades corporais, seja da aula de dança, teatro, música ou qualquer outra atividade física.

Existem exercícios muito importantes para o desenvolvimento do aprendiz que parecem brincadeiras divertidas e prazerosas, o professor deve apenas ter sensibilidade para selecionar a "brincadeira" que corresponda ao objetivo do dia, que pode ser: desenvolver a atenção, a memória, a percepção do espaço, o senso rítmico etc.

Concluindo, se o teatro é uma arte do coletivo e do tempo presente, acreditamos que a escola seja o local privilegiado para o desenvolvimento dessa linguagem artística. Basta que ofereça ao grupo de crianças ou adolescentes um espaço adequado e professores sensíveis, capazes de trabalhar os elementos apresentados e discutidos no presente capítulo.

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural.

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.

O ato de dramatizar esta potencialmente contida em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora.

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida.

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a

ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento à experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente a sua possibilidade, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade de segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

A escola deve viabilizar o acesso do aluno a literatura especializada, aos vídeos, as atividades de teatro de sua comunidade. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico deve ser igualmente fomentado na experiência escolar.

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sobre vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

A criança, ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem.

A organização de grupos para a realização de uma tarefa é um exercício desafiador para integrar os componentes. Cabe ao professor proceder de maneira a incentivar essas relações. A necessidade de colaboração torna-se consciente para a criança, assim como adequação de falar, ouvir, ver, observar e atuar. Assim, liberdade e solidariedade são praticadas.

O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo. Por volta de sete anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada da maneira que é entendida e vivenciada.

Ela ainda não é capaz de refletir sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano. Também não se preocupa com a probabilidade dos fatos. Próximo aos oito, nove anos, preocupa-se em mostrar aos fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer por meio do teatro.

Inicialmente, os jogos dramáticos têm Carter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo.

Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem. A elaboração de cenários, objetos, roupas, organização e sequência de história é mais acurada. Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor. Os cenários pintados não mostram a representação da perspectiva, mas na maioria das vezes apresentam proporções adequadas.

Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados para as suas encenações. O professor deve organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. Os textos devem ser lidos ou recontados para os alunos como estímulo na criação de situações e palavras. No ensino fundamental o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tornado expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder as situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu com esta pesquisa foi mostrar o desenvolvimento do teatro infantil 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-infantil no desenvolvimento da criança 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 a criança o conhecimento de outro gênero, além da prosa e da poesia, o dramático.

A proposta de realização do teatro na escola, de estudos sobre as significações históricas do teatro e de seus papéis sociais (como o homem utilizou o teatro para organizar o pensamento e refletir sobre suas atitudes e comportamentos), pode contribuir para o aluno compreender a importância da atividade teatral e ampliar sua capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentido no teatro.

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.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental**. Brasília MEC, 2001.

CARVALHO, V. M. **Vale à pena fazer teatrinho de bonecos**. Edição do autor. Rio de Janeiro, 1963.

KRUGLI, I. **História de lenços e Ventos**. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2000.

NAZARETH, C. A. **O teatro infantil na cena do mundo**.

LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OCHÖA, P. C.A; MESTI, R. L. **Teatro na escola: linguagem e produção de sentidos**.

CAMPOS, Geir. **Glossário de Termos Técnicos do Espetáculo**. Niterói: Universidade Federal Fluminense / EDUFF, 1989.

FERRARI, Giulio. **La Shenografia**. Milano: Ulrico Hoepli Editore, 1902.

PILBROW, Richard. **Stage Lighting**. New York: Drama Book Publishers, 1976.

REID, Francis. **The Stage Lighting Handbook**. London: AXC Black, 1987.

SERRONI, J.C. **Glossário de Termos Técnico**.

SONREL, Pierre. **Traité de Scénografie**. Paris: Odette Lieutier, 1943.

Apostila Coletânea do Professor 2003, Arte - 1º Ano. Curitiba: Organização Educacional Exponente, 2003.

A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS EMOCIONAIS NAS DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL ASPECTS ON LEARNING DIFFICULTIES



TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA MONTEIRO

Graduação em Pedagogia, pela UNIP em 2012. Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), em 2023. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O atual estudo tem como propósito compreender os elementos afetivos e pedagógicos das barreiras no processo de adquirir conhecimento. O atual estudo tem como propósito compreender os elementos afetivos e pedagógicos das barreiras no processo de adquirir conhecimento. A aquisição de conhecimento envolve uma interação recíproca entre o facilitador e o receptor, constituindo um processo dinâmico e contínuo que resulta em uma série de mudanças observáveis e tangíveis no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e no ambiente que o cerca (ativo e afetado), originando novas manifestações comportamentais. Uma interrupção ou deficiência na obtenção e aplicação de informações, ou na capacidade de resolver problemas, leva a alterações nos padrões de aquisição, assimilação e transformação, indicando uma dificuldade de aprendizagem. É frequente associar a origem das barreiras na aquisição de conhecimento a questões neurogênicas e/ou disfunções cerebrais. No entanto, é imprescindível levar em conta o impacto do núcleo familiar, do ambiente escolar e da coletividade nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Barreiras; Conhecimento; Mudanças.

ABSTRACT

The current study aims to understand the affective and pedagogical elements of the barriers in the process of acquiring knowledge. The current study aims to understand the affective and pedagogical elements of barriers in the process of acquiring knowledge. The acquisition of knowledge involves a reciprocal interaction between the facilitator and the recipient, constituting a dynamic and continuous process that results in a series of observable and tangible changes in the individual's behavior (physical and biological) and in the surrounding environment (active and affected), giving rise to new behavioral manifestations. An interruption or deficiency in obtaining and applying information, or in the ability to solve problems, leads to alterations in the patterns of acquisition, assimilation and transformation, indicating a learning difficulty. The origin of barriers to knowledge acquisition is often associated with neurogenic issues and/or brain dysfunction. However, it is essential to take into account the impact of the family nucleus, the school environment and the community in this context.

KEYWORDS: Barriers; Knowledge; Change.

INTRODUÇÃO

O insucesso educacional pode ser examinado a partir de três abordagens distintas: a societária, a escolar e a individual. O enfoque societário abrange a cultura e suas complexidades, as circunstâncias e as relações sociais, políticas e econômicas, bem como as ideologias implícitas e explícitas desses elementos em relação à educação formal.

A perspectiva escolar refere-se à instituição escolar em seus diversos níveis, à qualidade do ensino, às metodologias empregadas, às avaliações realizadas, à desvalorização da profissão docente, à formação dos professores, entre outros aspectos.

A abordagem individual diz respeito às características pessoais e internas do aprendiz, mais especificamente, às questões intrassubjetivas, pois, se houver uma dissociação no processo, algo está inadequado em seu pensamento, expressão, ação e interação com o mundo.

Essas três perspectivas possibilitam uma apreensão global do indivíduo em suas múltiplas dimensões, evidenciando que os elementos orgânicos, cognitivos, emocionais, afetivos, sociais e pedagógicos devem ser observados e compreendidos para uma melhor compreensão e intervenção nas dificuldades enfrentadas pelo sujeito (WEISS, 1992 citado por Rozek; Serra, 2015).

O contexto educacional é intrincado e multifacetado, composto por indivíduos diversos em termos de histórico, contexto, habilidades e dificuldades. Cada vez mais, esse ambiente enfrenta obstáculos e desafios para se estabelecer como um local de aprendizagem significativa. Os profissionais da educação se deparam com diversos fatores que podem desestabilizá-los e dificultar seu trabalho pedagógico, como falta de infraestrutura, superlotação de salas de aula, desmotivação dos alunos, falta de envolvimento dos pais, equipe inflexível, falta de investimentos, entre outros.

Um dos fatores que mais perturbam os professores são as dificuldades de aprendizagem encontradas no ambiente educacional e a forma como os estudantes lidam com essas questões, desencorajando e afetando não apenas sua educação, mas também outras áreas de suas vidas, como o emocional, familiar e social.

Portanto, é crucial que os profissionais da educação compreendam o processo de ensino-aprendizagem e as possíveis dificuldades encontradas em sala de aula, reconhecendo a diversidade dos alunos e acolhendo suas particularidades.

Outra questão relevante é o vínculo estabelecido entre o educador e o aprendiz. O psicopedagogo, por meio de seus conhecimentos, deve estabelecer uma conexão com o aluno, capaz de superar obstáculos para que problemas pessoais não prejudiquem a interação e o vínculo necessários para a aprendizagem ocorrer. Além disso, é muito benéfico para o psicopedagogo ter conhecimento sobre questões emocionais, para não apenas intervir com a criança, mas também orientar a família e a escola.

Esse olhar, que deve ser humano antes de ser clínico, é essencial em nosso trabalho. A sensibilidade e o afeto trazem confiança ao aprendiz, elevando sua autoestima, melhorando seu bem-estar emocional e, conseqüentemente, seu processo de aprendizado.

A ESCOLA E O PROCESSO DE LEITURA

Ensinar habilidades de leitura e escrita é uma responsabilidade da escola, sendo um desafio essencial em todas as áreas e disciplinas escolares. Ler e escrever são meios fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e constituem competências essenciais para a formação dos estudantes.

Escrever e ler são atividades que geralmente são ensinadas em paralelo. Ensina-se a ler e escrever letras, sílabas, palavras, frases e textos. Na prática, ao longo do ano escolar, dá-se muito mais ênfase à escrita do que à leitura. Exige-se mais do aluno em relação à escrita do que em relação à leitura. Isso ocorre porque a escola tem pleno conhecimento do que o aluno faz ao ler, especialmente quando lê silenciosamente. E a escola tem o hábito de querer controlar tudo. O privilégio dado à escrita em detrimento da leitura é devido à maior facilidade de avaliação escolar.

No entanto, a leitura, especialmente nos primeiros anos da escrita, parece ser uma atividade tão importante quanto a proibição espontânea de textos, ou talvez até mais importante. Atualmente, é muito mais relevante ler do que escrever. Muitas pessoas alfabetizadas passam a maior parte do tempo sem escrever, mas não sem ler. Além disso, existem muitas pessoas que não sabem escrever, mas conseguem ler. Especialmente as pessoas que vivem nas cidades precisam saber ler, pelo menos placas de ônibus, números, nomes, etiquetas, documentos, entre outros.

Dado os problemas sérios de repetência e evasão escolar, seria benéfico se a escola se preocupasse menos com a escrita, especialmente com a ortografia, e dessa mais ênfase à leitura desde a alfabetização.

Inicialmente, a habilidade de ler e escrever é sinônimo de alfabetização, levando o aluno a dominar o sistema de escrita. É importante considerar as pesquisas atuais sobre o processo de alfabetização. Ao se alfabetizar, o aluno não está simplesmente transferindo a língua falada para outro código, mas sim aprendendo uma nova língua, a língua escrita, uma vez que a língua falada não é a mesma da escrita.

A escola desempenha um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento da leitura e escrita, pois é nela que a criança tem o encontro decisivo com a prática de ler e escrever. Para muitas crianças em nosso país, a escola é o único lugar onde têm acesso a livros, ou a sala de aula é o ambiente no qual os alunos não estão apenas voltados para a televisão.

Portanto, é responsabilidade da escola levar o aluno a ler e escrever, encorajando-o a persistir nesse processo de aprendizagem, mesmo diante de tentativas e erros, a construir suas próprias hipóteses sobre o significado do que lê e escreve, a adotar perspectivas pessoais ao escrever sobre o que observa, inclusive na TV, sobre o que sente, vivenciou, leu em diferentes formatos de texto, ouviu em sala de aula e observa no mundo. Isso promoverá nos textos dos alunos um diálogo entre a vida e a escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente.

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

A aquisição de conhecimento é um processo contínuo no qual estamos constantemente aprendendo, seja para conectar novos pensamentos e experiências ou para reinterpretar o que já conhecemos e compreendemos. Gómez e Terán (2009, p. 30) também afirmam que "aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta obstáculos e dificuldades em todos os seres humanos". Portanto, podemos inferir que a aprendizagem nem sempre ocorre de forma tranquila e natural, pois mesmo que tenhamos facilidade em assimilar e compreender algumas coisas, sempre haverá outras nas quais teremos mais dificuldade, mas isso não significa que a aprendizagem seja impossível.

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, alguns pesquisadores as descrevem como "problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro de compreender, lembrar ou comunicar informações" (SMITH; STRICK, 2012, p.14). Nessa perspectiva, os autores abordam as dificuldades de aprendizagem como exclusivamente problemas neurológicos. Outra visão sobre o assunto é apresentada por Osti (2012, p. 47), que afirma:

A aquisição da habilidade de leitura e escrita, conhecida como alfabetização, visa promover a capacidade de análise crítica. Esse processo ocorre por meio de uma atividade social, intencional e estruturada, envolvendo o uso prático de símbolos gráficos, como letras e pontos, para recordar e comunicar ideias e conceitos (SHIMAZAKI, s.d.).

(...) para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessário que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil (SHIMAZAKI, s.d., p. 6).

Conforme Bazzi (2000), o processo de leitura na criança surge após a maturidade atingir um determinado nível, seguindo as etapas de organização oral, expressiva e compreensiva. A leitura representa uma nova forma de compreensão verbal, enquanto a escrita é uma linguagem transformada em percepção visual, utilizando sinais simples que evocam palavras e, posteriormente, objetos ou ações.

Segundo a autora, as dificuldades na leitura geralmente resultam de uma falha no reconhecimento e compreensão do texto, sendo que o reconhecimento é o processo mais fundamental, pois precede a compreensão. Essa dificuldade pode se manifestar por meio de leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, além de interrupções, correções e bloqueios. Além disso, há crianças que têm dificuldades apenas no reconhecimento das palavras, mas conseguem compreender explicações orais (disléticos), e outras que leem bem as palavras, mas encontram dificuldades na compreensão do que leem (alunos com dificuldades de compreensão).

As dificuldades na escrita referem-se ao desenvolvimento das habilidades de escrita (disgrafia) e envolvem erros na ortografia, sintaxe, estruturação de frases e organização de parágrafos. Algumas crianças possuem boa capacidade de expressão oral, mas apresentam sérias dificuldades na escrita (disgrafia). Há também alunos que têm dificuldade tanto na expressão oral quanto na escrita das palavras, e aqueles que escrevem corretamente, mas têm dificuldade na expressão oral (BAZZI, 2000).

Existem duas interpretações diferentes para essas questões. A primeira interpretação é que essas dificuldades surgem de características ou deficiências individuais do sujeito. A segunda interpretação é que a resposta à aprendizagem depende da qualidade do ambiente educacional, familiar, social e das necessidades dos alunos. Portanto, quando um método inadequado é utilizado, com suporte insuficiente e uma reação emocional inadequada diante dos primeiros fracassos, surgem as dificuldades de aprendizagem. Crianças que enfrentam essas dificuldades podem apresentar transtornos emocionais e comportamentais (BAZZI, 2000).

Piaget, em seu estudo de 1975, observou que o desenvolvimento cognitivo ocorre em cinco estágios distintos, aos quais ele denominou de: estágio sensoriomotor, estágio do pensamento simbólico, estágio do pensamento intuitivo, estágio das operações concretas e estágio das operações formais.

O estágio sensoriomotor abrange desde o nascimento até os 2 anos de idade. Nesse período, os estágios podem ser descritos da seguinte maneira: no primeiro mês, o bebê apenas manifesta seus reflexos; dos 1 aos 4 meses, ele repete intencionalmente as ações que produzem resultados interessantes; dos 8 aos 12 meses, ele diferencia meios e fins; dos 12 aos 18 meses, ele realiza experimentos ativos; e dos 18 meses aos 2 anos, ele adquire a capacidade de reagir e pensar sobre objetivos e eventos que não são diretamente observáveis.

O estágio do pensamento simbólico ocorre dos 2 aos 4 anos. Nesse período, o pensamento consiste em relacionar significados de forma recíproca e implica a conexão entre o símbolo e a realidade que ele representa. A criança ainda não é capaz de realizar conclusões lógicas.

O estágio do pensamento intuitivo abrange o período dos 4 aos 7 anos. Nessa fase, há um

aumento da capacidade de formar conceitos com uma coordenação gradual das relações lógicas. No entanto, o pensamento ainda é imperfeito e as operações mentais são influenciadas pelos efeitos ilusórios da percepção. As conclusões são intuitivas e baseadas na observação.

O estágio das operações concretas ocorre dos 7 aos 12 anos. Nessa fase, a criança já utiliza a lógica e o raciocínio de forma elementar, mas aplica-os apenas na manipulação de objetos concretos, não em proposições verbais.

Finalmente, por volta dos 12 anos, no estágio das operações formais, a criança desenvolve a capacidade de pensar de forma hipotética e dedutiva. Esse tipo de pensamento se desenvolve durante a adolescência.

O desempenho escolar não depende apenas do nível intelectual, pois mesmo que uma criança possua um potencial normal ou acima da média, isso não garante uma boa produção acadêmica.

Na escola, é comum encontrar crianças com dificuldades de aprendizagem que não estão relacionadas a deficiência mental. Frequentemente, os próprios professores afirmam não entender por que uma determinada criança não aprende, mesmo que em outras situações tenha demonstrado bom potencial.

O progresso cognitivo é influenciado pelo desenvolvimento do sistema nervoso central e pelas influências do ambiente. Portanto, existem fatores físicos e sociais que podem atrasar ou moderar o desenvolvimento, como deficiências físicas ou disfunções hormonais, meningite espinhal, encefalite letárgica, sífilis, falta de interações sociais, falta de acesso à educação, entre outros.

A aprendizagem escolar é apenas uma parte das diversas formas de aprendizagem que um adolescente é obrigado a enfrentar. Como a energia disponível é limitada e indivisível, isso significa que quanto mais energia for direcionada para uma área específica, menos capacidade haverá de progredir em outras áreas.

A FAMÍLIA E A AFETIVIDADE

O progresso na educação é influenciado não apenas pelo aluno, mas também pelo professor, pelas condições adequadas de aprendizagem e pelo apoio e suporte familiar diante de desafios e contratempos.

Os aspectos emocionais e afetivos devem ser considerados como elementos em constante interação com as habilidades cognitivas, podendo estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos estudantes. Crianças com equilíbrio emocional geralmente possuem uma autoestima mais alta, o que contribui para o sucesso em seu desempenho escolar. Por outro lado, crianças que experimentam emoções negativas em relação à aprendizagem, como ansiedade e frustração, começam a questionar suas próprias capacidades de aprender. Sentindo-se inseguras e preocupadas, isso acaba prejudicando seu desempenho acadêmico (ROZEK; SERRA, 2015).

Essa situação desfavorável também se origina dos demais envolvidos, como os profissionais

da educação e os familiares/responsáveis. De acordo com os autores mencionados acima, alunos com dificuldades na escola são frequentemente percebidos como incompetentes, desagradáveis ou perturbadores, recebendo comunicações negativas e punições frequentes. Essas atitudes contribuem para a consolidação de uma autoimagem negativa, o que, por sua vez, perpetua a instabilidade emocional.

Nesse sentido, é compreensível que, além de um esforço educacional direcionado para abordar as dificuldades de aprendizagem, seja necessário implementar ações que promovam o desenvolvimento de uma autoimagem mais positiva, tanto nas crianças quanto nos professores e familiares.

De acordo com Rozek e Serra (2015), esse trabalho deve ser abrangente e direcionado aos diversos contextos nos quais o aluno está inserido. Os adultos envolvidos devem adotar posturas mais apropriadas e voltadas para o reconhecimento das capacidades da criança, encorajando-a a enfrentar os desafios escolares. Isso contribuirá para uma mudança interna na criança em relação à sua própria percepção.

A expressão emocional dos pais fortalece o laço afetivo, por meio de momentos especiais de demonstrações físicas de afeto, como abraços, beijos, palavras gentis e elogios. Isso contribui para estabelecer uma conexão familiar estável, fundamentada na confiança e no respeito mútuo.

“Como o homem não é orientado por seus próprios sentimentos para a discriminação (entre bem e mal), precisa de um motivo para submeter-se a essa influência exterior a ele. Ele é facilmente identificado na sua dependência absoluta em relação a outrem, na sua angústia frente à perda de amor. Se lhe acontecer de perder o amor da pessoa da qual depende, ele perde também a proteção contra todo o tipo de perigo, da qual a principal é que essa pessoa todo-poderosa lhe demonstre sua superioridade na forma de um castigo” (FREUD, Sigmund, 1971; In: Limites Três Dimensões Educacionais, p. 85-86).

Dessa forma, a expressão emocional dos pais desempenha um papel crucial na formação completa das crianças. Ela impulsiona o progresso emocional, social e intelectual, fortalece os vínculos familiares e estabelece um ambiente carinhoso no qual as crianças podem florescer. Priorizar essa afetividade é investir no futuro dos filhos, construindo relacionamentos saudáveis e felizes ao longo de toda a trajetória de suas vidas.

As práticas tradicionais no contexto educacional revelam uma história de desafios e interações entre a família e a instituição de ensino. No entanto, é essencial questionar qual seria o envolvimento desejado desses dois atores principais, considerando que é de extrema importância que eles se estabeleçam como uma entidade inseparável. A família deve desempenhar seu papel essencial na supervisão da vida acadêmica de seus filhos, enquanto a escola deve cumprir sua missão de transmitir conhecimento formal, atuando como uma organização estruturada.

Quando a criança consegue lidar com as dificuldades que vão aparecendo em cada fase do seu desenvolvimento, acolhida e amparada por sensibilidade, afeto e compreensão dos pais, adquire segurança em seus próprios recursos psíquicos e emocionais. Passa a confiar nos vínculos que irão sustentar a construção de sua estabilidade emocional, independência e autoestima (CYPEL; CYPEL; FRIEDMANN, 2011, p. 110)

Portanto, é crucial que a presença e o comprometimento da família sejam mais evidentes no contexto escolar, de modo que, juntamente com os professores, eles se envolvam cada vez mais na busca por uma educação holística e efetiva dos alunos. Isso implica não apenas no aspecto cognitivo,

mas também na conscientização sobre recursos legais disponíveis para lidar com questões sociais que impactam diretamente e indiretamente o desempenho acadêmico.

Por sua vez, a escola deve incluir a família em iniciativas direcionadas ao afeto incondicional, estabelecimento de diretrizes, limites e desenvolvimento socioemocional. Diversas pesquisas têm destacado essa necessidade, descrevendo, entre outras ações, como a colaboração entre pais e escola pode fortalecer espaços democráticos de aprendizagem que contribuem para melhorar a relação entre família e instituição educacional.

Embora nem sempre seja possível alcançar plena harmonia na relação entre família e escola, assim como entre escola e família, é importante ressaltar que essa relação deve ser estabelecida de maneira democrática, com base na aprendizagem de cada indivíduo em seu papel efetivo, por meio de um diálogo que promova a interação com as práticas e a pedagogia, as quais certamente contribuirão para o processo de aprendizagem.

Considerando que a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, onde ela vivência e socializa seus primeiros conhecimentos, a relação entre família e escola é marcada por um constante debate sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

A importância do engajamento familiar parece estar diminuindo. Os pais ou responsáveis estão cada vez mais delegando essa responsabilidade para a instituição educacional, o que ocorre com frequência, possivelmente passando despercebido ou até mesmo por falta de capacitação adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão emocional é entendida como um estado psicológico inerente à humanidade e pode ser influenciada por diversas circunstâncias. Esse estado tem impacto tanto no comportamento quanto na aprendizagem das pessoas envolvidas, incluindo seu desempenho cognitivo.

A relação entre emoções e aprendizagem é evidente, especialmente no ambiente escolar, onde as crianças estabelecem vínculos emocionais com seus colegas e professores dentro da sala de aula. Isso nos leva a discutir a necessidade de reintegrar esse tema como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, percebemos que estamos vivenciando tempos inovadores em relação ao ensino-aprendizagem, pois tanto a sociedade quanto a escola estão despertando para essa realidade e implementando melhorias para aqueles que buscam constantemente progredir nesse processo.

REFERÊNCIAS

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CYPEL, S. **Desenvolvimento infantil**. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 32-39. E-book.

CYPEL, S.; CYPEL, L. R. C.; FRIEDMANN, A. **Criança do 1º ao 12º mês**. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 104-137. E-book.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. et. al. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/produções_pde/artigo_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso 02 ago. 2023.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais**. Ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROZEK, M.; SERRA, R.G. **Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan.-jun. 2015.

A ROTINA E A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

ROUTINE AND LEARNING IN THE CLASSROOM



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

O presente artigo tem como foco principal a estrutura diária na sala de aula e suas influências na aprendizagem, bem como no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Além disso, busca investigar como diferentes abordagens pedagógicas lidam atualmente com essa rotina na prática. A definição da rotina da sala de aula é esclarecida, abordando-se alguns dos elementos que compõem essa organização, como espaço, tempo, criança e escola. O tema em questão não deve ser encarado apenas como uma lista de atividades estáticas, mas sim como um componente fundamental do planejamento escolar. Afinal, os aspectos de sua organização são tão abrangentes que, se bem planejados, levando em consideração a ação da criança, embasam todo o contexto de aprendizagem: a rotina da sala de aula. Em algumas instituições escolares, a rotina é determinada pela coordenação pedagógica de forma prévia, sem levar em consideração a realidade de cada sala de aula. Em outros casos, é construída pela professora, também de forma prévia, mas considerando o contexto da turma. Em algumas situações, é construída pelos próprios alunos, enquanto em outras nem sequer é estabelecida. Há ainda aquelas em que a rotina é construída com a participação de toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Criança; Escola; Rotina.

ABSTRACT

The main focus of this article is the daily structure of the classroom and its influence on the learning and development of children between the ages of zero and six. In addition, it seeks to investigate how different pedagogical approaches currently deal with this routine in practice. The definition of classroom routine is clarified, addressing some of the elements that make up this organization, such as space, time, children and school. The topic in question should not be seen simply as a list of static activities, but as a fundamental component of school planning. After all, the aspects of its organization are so comprehensive that, if well planned, taking into account the child's actions, they underpin the entire learning context: the classroom routine. In some schools, the routine is determined in advance by the pedagogical coordinator, without taking into account the reality of each classroom. In other cases, it is constructed by the teacher, also in advance, but taking into account the context of the class. In some situations, it is built by the students themselves, while in others it is not even established. There are also those in which the routine is built with the participation of the whole school community.

KEYWORDS: Learning; Child; School; Routine.

INTRODUÇÃO

A participação da criança no processo educacional, o tempo de sua escolarização, o processo de socialização dentro da família e da comunidade, bem como as atividades cotidianas, variam de acordo com a posição socioeconômica da criança e de sua família. Dessa forma, é impróprio e inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, em vez de reconhecer diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A rotina escolar merece atenção, pois é ela que direciona e proporciona a segurança necessária para a criança em processo de desenvolvimento, na compreensão de regras sociais, espaço e tempo. Portanto, não deve ser vista como uma estrutura fixa e inflexível, com meras repetições de atividades que entediam e diminuem o interesse da criança em aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. É importante criar uma rotina dentro da própria rotina escolar.

Segundo Madalena Freire (1983, p. 43):

"A rotina é compreendida como a expressão do ritmo pulsante (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo. A rotina é entendida como uma sequência cadenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo."

Portanto, a rotina escolar, ao ser uma sequência de atividades organizadas e planejadas de forma intencional, proporciona às crianças sentimentos de estabilidade, segurança e confiança em si mesmas e nos profissionais da escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua autonomia.

A preocupação em promover o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil por meio da rotina deve seguir uma abordagem pedagógica que proporcione situações em que a

criança possa vivenciar diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões, compartilhar conquistas e descobertas, favorecendo a interação entre crianças e entre crianças e professores.

O PROCESSO HISTÓRICO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

A compreensão atual da concepção de criança difere significativamente de como era no passado. Hoje, enxergamos a criança como um indivíduo humano, um ser social e histórico que faz parte de uma estrutura familiar dentro de uma cultura específica, com direitos e responsabilidades. Essa visão tem se desenvolvido de maneira diversa ao longo da história. De acordo com as ideias de Rousseau (1712-1778), citado por Elias (2000, p. 30), "A criança não é um adulto em miniatura, ela tem sua própria trajetória, é um ser concreto e real que, desde cedo, constrói suas próprias experiências".

Consequentemente, a criança assumiu diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento se tornou objeto de pesquisa. A palavra "criança" é compreendida como alguém que ainda não atingiu a idade, maturidade ou integração social adequadas. Portanto, essa definição vai além da questão da idade, pois está associada a certos papéis e desempenhos específicos, os quais estão intimamente ligados à classe social em que a criança está inserida.

A participação da criança no processo produtivo, a duração da escolarização, o processo de socialização no seio da família e da comunidade, bem como as atividades do cotidiano, variam conforme a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Dessa forma, é inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, em vez de reconhecer a existência de populações infantis distintas com processos desiguais de socialização, dependendo de sua inserção social.

No Brasil, "criança" é definida como qualquer indivíduo com idade entre zero e doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Em 1959, a Organização das Nações Unidas - ONU propôs a Declaração dos Direitos da Criança, que estabelece dez princípios fundamentais:

PRINCÍPIO 1: Todas as crianças têm direito a todos os direitos estabelecidos nesta Declaração. Todas as crianças, sem exceção, devem ter esses direitos garantidos, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou qualquer outra condição, seja sua ou de sua família.

PRINCÍPIO 2: A criança deve receber proteção especial e oportunidades e facilidades para se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente de maneira saudável e natural, em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis que afetem as crianças, o interesse delas deve ser considerado acima de tudo.

PRINCÍPIO 3: A criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade desde o seu nascimento.

PRINCÍPIO 4: A criança tem direito aos benefícios da seguridade social. Ela deve crescer e se desenvolver com saúde, tanto ela quanto a mãe devem ser protegidas e receber cuidados especiais, incluindo cuidados pré e pós-natais adequados. A criança tem direito a alimentação, moradia, recreação e atendimento médico adequados.

PRINCÍPIO 5: A criança com deficiência física ou mental deve receber cuidados especiais, tratamento e educação apropriados de acordo com suas necessidades especiais.

PRINCÍPIO 6: A criança precisa de amor e compreensão para seu pleno e harmonioso de-

envolvimento pessoal. Quando possível, ela deve crescer sob os cuidados e a responsabilidade dos pais, em um ambiente de afeto, segurança moral e material. Uma criança pequena não deve ser separada de sua mãe, exceto em circunstâncias excepcionais. A sociedade e as autoridades públicas têm a obrigação de fornecer cuidados especiais às crianças sem família ou que não possuem meios de subsistência. Recomenda-se que sejam fornecidos auxílios financeiros e outras formas de apoio para famílias numerosas.

PRINCÍPIO 7: A criança tem o direito à educação gratuita e obrigatória nos estágios iniciais. Ela tem o direito de ser uma prioridade e receber uma educação que promova plenamente sua personalidade, talentos e habilidades mentais e físicas. A educação deve ser voltada para o desenvolvimento da criança, preparando-a para uma vida adulta responsável, em um espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.

PRINCÍPIO 8: A criança tem direito a ser protegida contra qualquer forma de negligência, crueldade e exploração. Ela não deve ser sujeita a nenhum tipo de trabalho que possa ser perigoso, interferir em sua educação ou ser prejudicial para sua saúde ou desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

PRINCÍPIO 9: A criança tem o direito de ser protegida contra o abandono e a exploração no casamento precoce e na gravidez na adolescência. Ela deve ser protegida contra práticas que possam fomentar a discriminação com base em raça, religião, nacionalidade, origem étnica ou gênero.

PRINCÍPIO 10: A criança tem o direito de ser protegida contra o sequestro, venda ou tráfico em qualquer forma. Ela não deve ser objeto de tráfico, seja dentro ou fora do país, para fins de trabalho forçado ou prostituição.

Esses princípios refletem a visão atualmente aceita sobre os direitos das crianças. No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva desses direitos pode variar de acordo com o contexto cultural, social e econômico de cada país. Também é fundamental reconhecer que as crianças são seres em desenvolvimento e que seus direitos devem ser protegidos e promovidos de acordo com sua idade e capacidade de compreensão.

A Educação Infantil formula uma representação fundamental da fase inicial da vida a partir dos conceitos pedagógicos de naturalidade e culturalidade, os quais possuem uma dimensão temporal. Uma vez que a infância precede a vida adulta, o elemento tempo é incorporado ao conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento físico da criança gera uma certa ambiguidade entre a natureza humana e a natureza no sentido biológico. Simultaneamente, o aspecto temporal confunde a infância como a origem individual do ser humano com a origem da humanidade, onde a infância é o estágio primordial da humanidade, expressando os traços essenciais da natureza humana.

O tempo foi inventado para regular o ritmo da vida cotidiana e, portanto, deve ser organizado de maneira a favorecer e facilitar o alcance das metas estabelecidas durante o dia.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, propõe-se que o tempo seja dividido em três modalidades:

1. Atividades constantes: são aquelas que atendem às necessidades básicas de cuidado, aprendizado e prazer das crianças. São atividades que ocorrem com frequência, como brincadeiras, rodas de histórias e conversas, oficinas de arte, higiene, alimentação, entre outras.
2. Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas, que oferecem desafios em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.
3. Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que surgem a partir de eixos temáticos, sem uma duração pré-determinada, com o objetivo de explorar completamente os conteúdos, geralmente resultando em uma produção final clara, objetiva e tangível.

Observa-se que uma das principais preocupações nas escolas de Educação Infantil está relacionada ao tempo, pois os professores precisam criar atividades significativas de acordo com a faixa etária de cada criança, levando em consideração o tempo necessário para o desenvolvimento dessas atividades. A Pedagogia deve ter um significado para que o professor possa planejar suas aulas de acordo com cada faixa etária e para que suas ideias façam sentido para as crianças.

O professor, que entende a educação como uma prática social, transformadora e democrática, trabalha com seus alunos na busca pela ampliação do conhecimento, relacionando os conteúdos de ensino com a realidade e escolhendo métodos que garantam uma aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no dia a dia dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova é o que confere ao trabalho de cada professor um sabor original e único.

Não é possível, portanto, padronizar práticas pedagógicas. No entanto, é sempre interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em determinada situação tendem a revelar caminhos que surgem da criatividade do professor e demonstram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, em consonância com a concepção de educação que o professor adota.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões previamente selecionadas e programadas no currículo. Podem estar relacionadas a um acontecimento que desperte o interesse da turma ou a um assunto considerado oportuno.

O professor deve levantar hipóteses, fornecendo pistas para que o aluno seja capaz de chegar a suas próprias conclusões, de acordo com sua própria forma de pensar. Somente assim ele será capaz de construir seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que mais deseja e aprecia.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS TEORIAS

Piaget (1996) e Vygotsky (1991) se destacaram como importantes estudiosos do desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1996), os atos biológicos são mecanismos de adaptação ao ambiente físico, contribuindo para a organização do ambiente. Já os atos intelectuais são vistos como processos de organização e adaptação ao meio.

Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento global do organismo, sendo considerada uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades fazem parte do processo pelo qual o organismo se adapta ao meio e organiza suas experiências.

Piaget concebeu a inteligência como tendo dois aspectos principais: o cognitivo e o afetivo. O aspecto cognitivo envolve três componentes: conteúdo, função e estrutura. Piaget identificou três tipos de conhecimento: físico, lógico-matemático e social. O conhecimento físico é adquirido por meio das ações sobre os objetos, enquanto o conhecimento lógico-matemático é construído a partir das ações sobre os objetos.

O conhecimento social refere-se aos aspectos culturais criados pelas sociedades. Cada tipo de conhecimento depende das ações físicas ou mentais. As ações instrumentais promovem o desequilíbrio e levam ao esforço para restabelecer a equilíbrio. A assimilação e a acomodação são os processos de equilíbrio que regulam o desenvolvimento.

Quatro fatores e suas interações são necessários para o desenvolvimento: maturação, experiência ativa, interação social e equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo pode ser dividido em quatro estágios para fins de análise e descrição. O desenvolvimento afetivo ocorre de maneira semelhante ao desenvolvimento cognitivo. O aspecto afetivo é responsável por dinamizar a atividade mental e selecionar os objetos ou eventos nos quais a criança irá agir.

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que são definidos pela lógica utilizada pela criança para lidar com seus pensamentos em cada fase de sua vida. O primeiro estágio é o Sensorio-Motor, no qual o pensamento é formado por sensações e movimentos, permitindo o surgimento da inteligência através da assimilação, onde a criança é capaz de diferenciar o mundo e a si mesma. A criança progride nesse estágio, saindo de uma fase de reflexos puros e desenvolvendo o pensamento representacional, que envolve a compreensão da permanência dos objetos, ou seja, a noção de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis.

Piaget (1982) afirma que a inteligência existe antes mesmo da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança começa a desenvolver aspectos lógicos. Esses aspectos incluem:

- Ausência de transitividade: a criança ainda é incapaz 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 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 é capaz de coordenar diferentes pontos de vista.

Piaget deixou claro em seus estudos que essas etapas ocorrem em uma determinada ordem e não em qualquer outra, sendo uma etapa preparatória para a próxima. Ele também não estabeleceu idades específicas para essas etapas, reconhecendo que o desenvolvimento depende da interação do indivíduo com o meio.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente uns dos outros. O comportamento sugere que a criança já tem uma compreensão da constância da forma dos objetos.

É fundamental reconhecer que o aprimoramento intelectual é um processo autorregulatório. A internalização das informações e a adaptação ocorrem de forma controlada internamente, não

externamente. O papel do afeto desempenha uma função significativa nesse controle. A cada estágio do progresso sensório-motor, surgem habilidades mais complexas e a capacidade de autocontrole aumenta. Cada avanço pequeno capacita o indivíduo a lidar melhor com as exigências da vida.

Ao completar o estágio sensório-motor, é esperado que a criança tenha adquirido o desenvolvimento conceitual necessário para a linguagem falada e outras habilidades cognitivas e sociais, que são aspectos centrais do próximo estágio de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Nesse momento, o desenvolvimento intelectual da criança ocorre principalmente na esfera simbólica, em contraste com o domínio sensório-motor. Isso não significa que o desenvolvimento sensório-motor cesse, mas indica que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente influenciado por atividades representacionais, simbólicas e sociais, e não apenas pela atividade sensório-motora.

Durante a fase dos dois aos sete anos, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o desenvolvimento afetivo estão em constante mudança. Os processos de assimilação e acomodação continuamente resultam na construção de uma maquinaria cognitiva renovada e enriquecida. O comportamento da criança pré-operacional é semelhante, no início desse período, ao do estágio sensório-motor, mas há poucas semelhanças aos sete anos de idade.

O estágio das operações concretas é uma transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Durante o desenvolvimento operacional concreto, a criança adquire o uso de operações logicamente completas pela primeira vez. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança se torna capaz de resolver problemas baseados em experiências reais ou passadas.

A criança em estágio operacional concreto não é egocêntrica em seu pensamento, como as crianças pré-operacionais. Ela é capaz de adotar perspectivas diferentes e sua linguagem é comunicativa e social. A reversibilidade do pensamento é desenvolvida. Duas operações intelectuais importantes que surgem nessa fase são a seriação e a classificação, que constituem a base para o conceito de número.

Nesse estágio, pode-se observar uma relação paralela entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da vontade, que implica um senso de obrigação em relação às próprias normas e valores, possibilita a regulação do julgamento afetivo. A autonomia no julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas interações sociais que promovem o respeito mútuo. A criança se torna capaz de avaliar suas ideias. Isso está acompanhado de uma compreensão da intencionalidade e de uma maior habilidade para considerar os motivos ao emitir julgamentos. Pode-se observar o progresso nos conceitos morais, como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.

De acordo com Vygotsky (1991), o processo de construção do pensamento e da subjetividade é cultural. O ser humano vai além de suas capacidades sensoriais por meio do uso de instrumentos construídos coletivamente através do trabalho em conjunto com outros indivíduos e da linguagem desenvolvida em sociedade.

Vygotsky considera o ser humano como um ser bio-psico-histórico-social, portanto, a interação

só é possível por meio da mediação. A mediação é um processo em que algo se coloca entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1985), o desenvolvimento cognitivo possui uma relação intrínseca com a aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento das funções psíquicas da criança ocorre em constante interação com a aprendizagem, ou seja, com a aquisição do conhecimento produzido pela humanidade e as relações estabelecidas com o meio social. Essa aquisição do conhecimento ocorre por intermédio da interação social com adultos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis. A aprendizagem significativa estimula e desencadeia o avanço do desenvolvimento para níveis mais complexos, que servem de base para novas aprendizagens.

Conforme Elias (2000, p. 7): "No processo de aprendizagem, além dos aspectos biológicos e psicológicos descritos por Piaget, também estão envolvidos o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".

Piaget e Vygotsky demonstram em suas pesquisas que as capacidades de conhecer e aprender são construídas por meio das interações entre o sujeito e o meio, caracterizando o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo infantil como um processo dinâmico que ocorre simultaneamente e de maneira integrada, tendo a própria atividade da criança como o principal elemento.

Com base no paradigma epistemológico Construtivista Interacionista, proposto pelos estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da interação com o ambiente ao seu redor.

Esse desenvolvimento é influenciado pela relação estabelecida entre o sujeito, incluindo sua carga genética e características biológicas, bem como sua história pessoal, e o contexto em que está inserido. O ambiente abrange uma variedade de elementos, desde objetos materiais até valores éticos e morais, e implica necessariamente a presença de outras pessoas.

A CRIANÇA E A ESCOLA

A escola possui uma abordagem específica e especializada para organizar e apresentar situações que promovam a aprendizagem de conteúdos culturais específicos. O ensinar e o aprender são questões centrais na escola. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário um planejamento cuidadoso, baseado no trabalho coletivo dos educadores. Cada professor deve estar devidamente preparado, possuindo um sólido conhecimento profissional que garanta sua competência em dominar o conteúdo e a metodologia de ensino.

Se o professor não tiver domínio do conteúdo, ele será incapaz de selecionar, sequenciar e dosar o que será ensinado. Isso resulta em falta de flexibilidade na escolha e na aplicação de abordagens eficazes para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino adotada pelo professor é influenciada por sua própria abordagem e atitude em relação ao processo de ensino.

Um professor que compreende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos para ampliar o conhecimento, relacionando os conteúdos de ensino à realidade, e selecionando métodos que garantam a aprendizagem efetiva. Reconhecendo que o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e ocorrem por meio de construção e interação, o professor prioriza conteúdos significativos e integra situações desafiadoras e problemáticas em sala de aula, prevendo interações entre os alunos e entre eles e o conhecimento.

É importante destacar que a atuação do professor pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhece a importância de envolvê-los, estimula seus processos de pensamento e explora todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, ele está proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar completamente tudo o que fazia parte de sua formação anterior. Novas práticas não são implementadas instantaneamente. Muitas vezes, o professor pode estar pensando à frente, mas ainda repete em sala de aula o que experimentou como aluno.

Não existem modelos gerais que possam ser aplicados em todas as situações, pois cada sala de aula é única. Cada professor é diferente, os alunos não são iguais e não podem ser idealizados. Cada um tem sua própria história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos distintos. Além disso, não devemos esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Essas condições tornam o trabalho com cada grupo-classe singular: a atividade do professor não deve ser repetitiva, sem novidades ou desafios.

Os interesses manifestados pelas crianças no dia a dia dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio. Fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova confere ao trabalho de cada professor um sabor original e único.

Portanto, não é possível padronizar práticas pedagógicas. No entanto, é sempre interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação geralmente revelam abordagens criativas do professor e mostram maneiras originais de estimular a aprendizagem, em consonância com sua concepção de educação.

O currículo escolar consiste em conteúdos sequenciados, articulados e selecionados pela escola como sendo os mais relevantes nas diversas áreas do conhecimento. Esses conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, as circunstâncias de educação são desencadeadas a partir de questões previamente selecionadas e incorporadas no currículo. Podem estar relacionadas a um evento que desperta o interesse da turma, ou a um tópico pertinente que se destaca.

Uma maneira adequada de decidir e avaliar a conexão entre as novas questões e o que já foi planejado é verificar se elas podem ser incorporadas a algum tema existente, se fornecem

exemplos e ampliam a abordagem de outros assuntos, ou se permitem a integração de conteúdos de diferentes áreas. É importante ressaltar que qualquer programa deve ser flexível o suficiente para permitir novos arranjos ao longo de sua implementação.

Quando o momento não é propício devido à existência de outro tema em estudo, é interessante identificar, em conjunto com a turma, o que está despertando interesse para uma exploração futura. Podem surgir, então, assuntos que não possuem relação imediata com o currículo planejado. Caso sejam situações relevantes para os alunos, é possível fornecer algumas explicações por meio de leituras, discussões ou vídeos, e então retomar o estudo em andamento.

O tempo dedicado aos assuntos não previstos pode variar, dependendo das oportunidades que oferecem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na interação com o novo, a exposição a diversas fontes, as orientações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir que o aluno compreenda, localize e relacione informações, tire conclusões e expanda sua compreensão. Em outras palavras, ele deve adquirir a capacidade de aprender a aprender, a fim de encontrar, por si mesmo, o caminho para outras aprendizagens.

O professor precisa levantar hipóteses e fornecer pistas para que o aluno possa chegar a suas próprias conclusões, sempre considerando seu próprio modo de pensar. Somente assim ele será capaz de construir seu próprio conhecimento e apropriar-se daquilo que mais lhe interessa e agrada.

Através da interação com o ambiente físico e do convívio social, onde a linguagem desempenha um papel central, ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano.

A escola deve garantir o acesso ao conhecimento considerado necessário para a inserção social, a fim de que os jovens possam apropriar-se das conquistas das gerações anteriores e se preparar para novas conquistas. Isso é alcançado por meio da seleção e organização de situações planejadas especialmente para promover a aprendizagem dos conteúdos culturalmente valorizados pela sociedade em que estão inseridos.

O trabalho escolar pode assumir diferentes formas, dependendo das várias concepções sobre a função da escola, o papel do indivíduo na sociedade e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Na sala de aula, a interação que o aluno estabelece com o professor, com seus colegas e com o conhecimento é o que contribui para a construção e ampliação de seu repertório de significados. O aluno não é um mero receptor de estímulos e informações: ele desempenha um papel ativo ao selecionar, assimilar, processar, interpretar e atribuir significados, construindo seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Crianças**. São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

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.

FERREIRA, Maria Clotilde R. (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Madelena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

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.

UNESCO, Brasil, OCDE. **Educação e na primeira infância: grandes desafios**, Brasília, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TEORIAS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA: VIDEOAULAS E SUAS POTENCIALIDADES

THEORIES AND PRACTICES OF ACTIVE LEARNING: VIDEO LESSONS AND THEIR POTENTIAL



WILMA DE LUNA SILVA

Graduação em pedagogia pela faculdade Alvorada Plus ano de conclusão 2013. Professora de Educação infantil e ensino fundamental I na EMEI George Savalla Gomes Carequinha.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar o objeto de aprendizagem videoaulas. O objetivo geral analisou a transformação do recurso videoaulas ao longo do tempo e sua contribuição no aprendizado dos alunos da Educação Básica no Brasil. Como metodologia, realizou-se uma revisão de literatura que apresentou referências relevantes para o professor refletir sua prática, motivando o uso de videoaulas de forma inovadora. Pensando em uma abordagem sociointeracionista, o estudo bibliográfico evidenciou a possibilidade de interação do aluno de forma ativa, usando videoaulas de diferentes formas com projetos e programas de forma indisciplinar, tendo o professor como um mediador que necessita de formação para dar todo suporte e intervir de forma efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Videoaula; Recurso Tecnológico; Objeto de Aprendizagem; Educação básica.

ABSTRACT

The aim of this study is to research and analyze the video lessons learning object. The general objective was to analyze the transformation of the video lessons resource over time and its contribution to the learning of basic education students in Brazil. As a methodology, a literature review was carried out

which presented relevant references for teachers to reflect on their practice, motivating the use of video lessons in an innovative way. With a socio-interactionist approach in mind, the bibliographic study highlighted the possibility of active student interaction, using video lessons in different ways with projects and programs in an undisciplined way, with the teacher as a mediator who needs training to provide full support and intervene effectively.

KEYWORDS: Video lesson; Technological resource; Learning object; Basic education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reúne a análise de estudos sobre o objeto de aprendizagem videoaulas. Buscou-se definir seu conceito, a forma com que foi introduzido na educação e sua finalidade tendo influência no aprendizado dos alunos da educação básica das escolas brasileiras.

No curso de Especialização em Inovação na Educação Mediada por Tecnologias, realizado pela UFABC, abordou-se diversas disciplinas relacionadas ao tema. Entre elas, a disciplina “Videoaulas”, que valorizava a construção e cada etapa da produção de uma videoaula e não apenas o consumo dela pronta. É importante citar a disciplina “Objeto de aprendizagem” que permitiu ter um senso crítico na definição e escolha dos objetos, buscando fontes, locais seguros como repositórios de referência.

Pensando em inovação, foi escolhido para estudos mais específicos uma integração das duas disciplinas citadas que além de fascinar os discentes do curso proporcionaram muito aprendizado: “Objeto de aprendizagem e Videoaulas”. A frase em uma das aulas do curso, da professora Silvia Dotta em que ela motivava, ficou registrada: “saíam do comodismo e criem, produzam e façam seus alunos produzirem vídeos!” Isso ficou muito marcante, porque estávamos vivenciando um período de pandemia, reutilizando videoaulas prontas e produzindo aulas remotas de forma inesperada e cada detalhe apresentado foi muito importante nessas disciplinas e inovadoras!

Diante do exposto, justifica-se que se visa com esta pesquisa, incentivar os profissionais da educação a usufruírem das videoaulas, valorizando como objeto de aprendizagem, consumindo e produzindo seus conteúdos, tornando-os mais atraentes e significativos no aprendizado dos alunos.

Tem se como objetivo geral, a análise de estudos já realizados relacionando conceitos e uso de videoaulas no decorrer do tempo. Como objetivos específicos, procurou-se na literatura sobre videoaulas, abordagens que as relacione a inovação. Em síntese, temos uma coleção de estudos que citam a influência de videoaulas no aprendizado e a importância de os profissionais usarem de diversas formas esse recurso. Por fim, buscou-se relacionar as a influência das videoaulas no aprendizado dos alunos da educação básica, seja nas aulas remotas ou presenciais.

O objetivo geral é pesquisar e analisar como o objeto de aprendizagem videoaulas surgiu e as mudanças até os dias atuais nas salas de aulas. Desta forma estabeleceu-se como objetivos específicos buscar estudos que apresentem sua transformação ao longo do tempo dentro do ambiente escolar, a sua aplicação atualmente e contribuições para o aprendizado dos alunos do ensino básico

de forma inovadora.

É importante ressaltar que estamos atravessando um momento de incertezas, iniciado com a pandemia da COVID19 e antes mesmo dele, já tínhamos estudos acerca do assunto falando da produção de vídeos por alunos maiores, do ensino fundamental e professores usando essa ferramenta de diversas formas.

A pandemia forçou de forma inesperada uma inovação dos objetos de aprendizagem e a transformação de algumas práticas que alcançassem os alunos. Nosso objetivo se voltou a sintetizar como ocorreu esse processo em relação às videoaulas.

O percurso do trabalho é apresentar pesquisas ao longo do tempo sobre videoaulas. Conhecer o histórico e até comparar com outros objetos de aprendizagem semelhantes é importante para compreender sua influência no aprendizado dos alunos. Comparando os estudos podemos identificar se ele é um recurso inovador, tem características que vão de encontro com as abordagens atuais e traz melhorias. Será feito um estudo literário, uma revisão das literaturas sobre o objeto de aprendizagem.

AS VIDEOAULAS E SUAS POTENCIALIDADES

Sabe-se que são muitos os recursos utilizados pelos professores durante as aulas, entre eles o objeto de aprendizagem (OA), vídeo aula. A análise sobre a origem desta ferramenta e suas variáveis utilizações colaboram na aprendizagem dos estudantes por se tratar de um recurso que associa som e imagem e por permitir a conexão com outras ferramentas que tornam interativas as aulas, de forma dinâmica.

É importante ressaltar que esse recurso já foi muito usados dentro de uma proposta tradicional. Esse método trabalha os conteúdos separadamente, não considera sua realidade e contexto, sendo algo enciclopédico, conforme classificação do Saviani (1988). Atualmente, temos abordagens que buscam inovar e transformar a educação com pensamentos, melhorias e adaptações necessárias que permitam colocar o aluno no centro do seu aprendizado, de forma ativa e não passiva como ele se manteve durante muito tempo.

A revisão de literatura sobre a qual nos debruçamos, apresentou-se: conceitos, trajetória, evolução e melhorias do recurso videoaulas na teoria e prática diante do aprendizado dos alunos, tornando um trabalho rico, bem embasado e relevante e relevante para a sociedade. Alguns autores destacam-se no nosso trabalho, após a conclusão dos dados pesquisados. Podemos citar como base e referência: OLIVEIRA (2011), KOCH, (2013), STACUL (2020), BORBA (2018) e OECHSLER (2022) e BRAGA (2014).

Todo professor busca usar recursos que apoiem sua metodologia e ajude ao alcançar os objetivos que envolvem o aprendizado dos alunos. Encontramos então os objetos de aprendizagem (OA), mas qual seria a definição do que seria um objeto de aprendizagem? Entende-se que não é qualquer material ou objeto que tem essa nomenclatura. De acordo com Braga (2014), ela restringe e menciona que “considera como objetos de aprendizagem aqueles que podem interferir diretamente na

aprendizagem” e complementa que “há diversos tipos de recursos digitais que podem ser considerados um OA como: imagens, vídeos, animações etc.” Percebe-se aqui a citação de vídeos, que inseridos nas aulas, se tornam videoaulas, cabendo ainda assim a definição apresentada. Chegamos à conclusão de que videoaulas é um recurso digital que pode ser disponibilizado e colaborar para o aprendizado, se encaixando assim como um OA.

Em outro estudo, Braga (et al., 2013) frisa: “Apesar de ser um desafio, espera-se que um mesmo OA possa ser reutilizado em diferentes contextos educacionais”. Isso amplia suas possibilidades e pensando nas videoaulas, vamos refletir sobre variadas formas de usá-lo e principalmente porque ele pode ser fracionado, ter um reuso se elaborado pensando nisso não sendo algo estático ou com usabilidade única.

Focamos em trazer reflexões dos estudos envolvendo videoaulas na aprendizagem de alunos do ensino básico que é composta pela Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. Entendemos que diversos objetos de aprendizagem podem colaborar nesse processo e buscamos estudos que comprovam que a influência das videoaulas usadas de forma ativa, de forma inovadora e apresentando melhorias ao longo do tempo.

Considerando que a Educação básica abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, o público atendido nesta etapa básica é de 4 a 17 anos, conforme Plano Nacional de Educação (BRASIL). Entende-se que a videoaula por ser um OA cujas características envolvem áudio e imagem, se utilizadas de forma ativa, inovadora, possui potencial para contribuir com melhorias na educação.

Tendo como objeto de estudo videoaulas elaboradas por professores e alunos em sala de aula, Borba (2018) observou que: “Foi possível separar o uso dos vídeos nos trabalhos em três grupos: (i) gravação de aulas, (ii) vídeo como recurso didático e (iii) produção de vídeos”. O autor comparou cada estudo e na separação avaliou formas diferentes do uso de videoaulas. Percebe-se que essa divisão também carrega papéis diferentes do aluno, abordagens diferentes de ensino e enxerga definindo objetivos singulares para o mesmo recurso.

Segundo Prensky (2010, p.23) “Os estudantes de hoje não são mais as mesmas pessoas para as quais nosso sistema educacional foi desenvolvido”. Sabe-se que existe uma evolução por parte da sociedade, dos alunos e a escola também precisa acompanhar, se renovar, caminhar junto, ao lado do aluno e o contexto em que vive. E o nosso sistema educacional, pensando nas salas de aulas brasileiras, estão acompanhando essa mudança constante? Ou tem sido insuficiente e parada no tempo?

Pensando nisso em uma temática bem atual, nos deparamos com estudo de revisão de literatura, realizada por Ferreira Paiva (2017, p.23), que traz que as metodologias ativas: “fomentam a integração entre a teoria e a prática, colocando o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual”. Elas trazem inovação no uso de diversas ferramentas que antes eram usadas de forma mecanizada e atualmente visam integrar e possibilitar o protagonismo do aluno. É um conjunto de métodos de encontro com abordagens atuais que enriquecem o aprendizado de forma efetiva.

Conforme Stacul (2020, p.16): “As videoaulas apresentam-se como ferramentas indispensáveis

à prática pedagógica”. O autor percorre nos seus estudos sobre o uso desse recurso como objeto e aprendizagem. No caso, a intenção não é apenas o consumo e sim a produção pelo próprio aluno e dos docentes desse recurso, entendendo assim que ferramentas como vídeo aulas são essenciais para colaborar com o aprendizado dos alunos nos diversos níveis de ensino.

Com base em entrevistas com educadores, Facco (2010, p.12) concluiu que: “a prática com uso do vídeo tem muitos aspectos que podem ser melhorados, revistos e aprofundados”. As respostas do estudo realizado a aproximadamente 10 anos atrás já apontavam a necessidade de rever a forma mais efetiva de usar o recurso de vídeos na sala de aula. Será que houve mudanças no ensino público atualmente? Ou em novas pesquisas teríamos resultados diferentes? Essa comparação se faz necessária e pretendo esclarecer e contribuir com minha pesquisa.

A autora Koch (2013, p.14) diz que “não basta apenas a presença de recursos tecnológicos nas salas de aula”. Assim fica claro que precisamos mudar o uso de tecnologias que já estavam presentes na sala de aula, mas talvez usadas em uma outra perspectiva. Estar apenas, não é o suficiente, precisamos usá-lo, proporcionando transformação na educação! O fato de ter um computador não é o único fator para ser um ambiente inovador com aprendizado significativo de acordo com as abordagens atuais. Vamos imaginar que ao ligar o computador o aluno vai responder toda a tabuada de multiplicação na sequência usando o teclado para completar o resultado vazio. Isso é algo inovador? Trouxe reflexão e construção do aluno no processo? A metodologia precisa ser considerada sempre!

Após um período de pandemia do COVID19 onde o recurso vídeo aulas foi muito utilizado, muitas vezes na pressão que exigia o momento inesperado das aulas remotas, precisamos avaliar a importância desse recurso que foi inserido e colaborou no processo de aprendizado dos alunos. Qual nossa visão dessa ferramenta hoje? A autora Oliveira (2020, p.23) em sua pesquisa responde: “O uso das mídias, em especial a vídeo aula é uma via de inovação importante no ramo docente...” Que possamos valorizar e proporcionar uma formação adequada aos professores, para que usem de forma inovadora e como instrumento ímpar dentro da sala de aula, das práticas inovadoras de ensino.

Segundo a autora Oliveira (2014, p.49), a abordagem sociointeracionista tem práticas educativas diferenciadas que trazem momentos de interação, provocações, desafios entre outros: “(...) utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo”. Isso é um contraste do que temos daquela educação tradicional, que depositava as informações, como se fosse encher uma caixa, que no caso era o aluno.

A intenção do estudo foi buscar trabalhos que tenham informações do uso de videoaulas com as características citadas na nossa revisão com abordagens atuais, pois seria um instrumento de grande valia! Trazer o OA ou transformar o seu uso, sua funcionalidade dentro da abordagem e de um recurso tecnológico que efetivamente seja ativo e não apenas transmita algum conteúdo seria um grande feito!

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que videoaula é então uma tecnologia que trabalha a favor da educação. Desta forma iniciou-se com estudo que fala do surgimento das tecnologias relacionadas ao setor da educação e encontramos um trabalho bem significativo com detalhes que relata o surgimento e todo o histórico. Estamos falando de Paiva (2013) que traz que essa implantação começou nos Estados Unidos e reforça suas observações que tiveram dificuldades de conceituar essa tecnologia educacional no início. Conforme a autora, tiveram várias tentativas de classificar e definir seu conceito, que era focado só na parte técnica, nos equipamentos, na parte física, depois nos softwares, o surgimento da psicologia de aprendizagem, crescimentos das indústrias e na década de 1960 diversos projetos surgiram.

No Brasil, em época semelhante à estudada por Paiva (2013), já se debatia a necessidade de mudanças na educação no país e iniciava-se o emprego da televisão e satélite na educação brasileira. Em 1967 muitos projetos de teleducação foram criados no Brasil e o mais significativo ocorreu no Rio Grande do Norte, intitulado como Saci, que “visava utilizar um satélite para a educação, via TV, e para as comunicações”. Ao dizer isso, a autora conclui que foi uma grande referência no Brasil, transmitindo diversas aulas com suporte e grande investimento do governo na época que significava a busca de modernizar a educação. Muitos pontos positivos no processo, mas infelizmente fracassou. O projeto Saci focava muito na modernização, mas não levou em consideração a realidade local, o contexto social relevante para o sucesso.

Outra iniciativa no país relacionada a videoaulas, foi o famoso Telecurso. Um estudo detalhado sobre a implantação e seus objetivos que vão além das aulas transmitidas e que buscam através da história desenvolver conteúdos e habilidades básicas, conforme apontamentos feitos por Baquero et al.(2007) ressalta que o Telecurso também visava acelerar a formação do estudante que após o uso do recurso, fazia testes de certificação.

Daga (2011) faz uma revisão histórica de videoaulas no Brasil e percorre sobre diversos programas e projetos implantado, detalhando inclusive os desdobramentos do Telecurso e diz que “A popularização das videoaulas no Brasil parece estar profundamente atrelada à trajetória traçada pelos telecurso”. Sendo assim confirma-se essa valorização através desse programa que ficou nacionalmente conhecido. A autora concluiu que é importante considerar as particularidades e diferenças do aluno, caso contrário esse recurso se torna algo massificado e generalizado.

Como podemos usar o objeto de aprendizagem videoaulas? Sabe-se que a metodologia faz toda diferença no resultado. Uma literatura relevante e que discorre sobre três formas diferentes de uso das videoaulas, é o estudo de BORBA (2018). Ele evidencia análises do uso de videoaulas como: gravação de aulas, vídeo como material didático e produção de vídeo. Reforça nas considerações que “percebe-se que a temática de vídeos é um campo vasto de estudos”. Ou seja, é algo que apesar de já estar na sociedade a anos, necessita de mais aprofundamento, pois tem sido inovado constantemente, sendo foco de uso nas redes sociais por exemplo, que valoriza não só o vídeo pronto, mas todo o processo o passo a passo que gera muito aprendizado.

Em seu estudo, Schmoeller et al.(2019) trazem que no final de toda aplicação de testes para avaliar o uso de videoaulas com alunos em uma rede pública na plataforma de ensino, foi relevante a autoavaliação feita pelos próprios alunos onde “notou-se que a videoaula teve uma aceitabilidade positiva”. A proposta era uma revisão de conteúdo do ensino básico do sexto ano e aplicação de teste após um período analisando as notas. Quando a autora conclui que o uso de videoaulas foi positivo na avaliação dos alunos, podemos ter uma oportunidade de aprofundar formas diferentes do uso, visto que os alunos já demonstraram que gostam e se sentem bem usando esse recurso. De certa forma dar atenção e créditos ao aluno, que deve participar do seu processo de aprendizagem, como já explicitado nas metodologias ativas citadas como base da nossa revisão.

A análise de alguns vídeos no Youtube feito por Pazzini et al., (2013), trazem a aplicação de videoaulas aos alunos de forma diferenciada, interdisciplinar e com intervenções. Eles dizem que “Os recursos tecnológicos na educação exigem um novo fazer pedagógico, modificando a forma de trabalhar a construção do conhecimento”. Essa conclusão deixa claro que mais do que nunca precisamos sair da casinha e permitir as novas opções do mundo! Não existe uma única forma na construção do conhecimento e a todo instante, surgem estudos para colaborar nesse processo e trazem recursos tecnológicos adaptados para atender as demandas.

Percebe-se o uso de videoaulas como recurso didático complementar e sobre uma experiência de produzir videoaulas na educação básica em uma escola da rede pública. No estudo citado, Dos Santos (2016, p.25) conclui que: “Muitos professores necessitam de aperfeiçoamento e os sistemas de ensino, sobretudo o público, carecem de mais investimentos”. Isso demonstra que não basta apenas querer usar recursos em sala de aula, precisamos de ter investimento e estrutura para um uso efetivo. A formação dos professores, neste caso é fundamental, ele necessita conhecer e explorar as formas de usar o recurso, atualizando sua formação e sendo estimulado a deixar práticas antigas de lado, se apropriando das novas que surgem.

Em um estudo de campo, foram entrevistadas algumas professoras sobre o uso de videoaulas e os dados foram analisados. Durante o estudo foram apresentadas diversas propostas de aproveitar o uso de videoaulas e estilos atribuídos a essa ferramenta também. No resultado, apresentou-se que 50% usam videoaulas como informação, 31% de forma interativa, 19% com ilustrações e 0%, ou seja, ninguém entrevistado usa como um vídeo motivador. A autora do estudo Volpi (2019) definiu que: “vídeo motivador desperta o interesse durante a exibição promovendo a aprendizagem após o vídeo”. Talvez o não uso de videoaulas nesse estilo, seja a ausência de formação da equipe docente. E esse apontamento é feito pelo dado também apresentado de que mais da metade, ou seja, 56% não tiveram capacitação para usar as mídias na escola. Precisamos valorizar o uso desse objeto de aprendizado, não excluindo ou usando de forma equivocada e isso só ocorre com atualização, formação dos profissionais de educação.

Encontra-se na última análise e talvez a mais relevante que vai ao encontro do nosso objetivo trazendo inovação no uso de videoaulas, com interação, participação do aluno, protagonismo, produção, ativo ao invés de passivo, por fim o uso de videoaulas de forma positiva e como objeto de aprendizagem numa abordagem atual sociointeracionista! A autora Silva (2021) faz um trabalho de excelência com estudo de campo entrevistando alunos e professores e desafiando a fazer a aplicação da produção de vídeo aulas. Para isso disponibiliza diversos recursos como aplicativos

conhecidos (Canvas, Video Maker e Youtube Studio) e fala de elementos básicos como a criação de roteiro pelos alunos antes de colocarem a “mão na massa”. O processo não é simples e exige muito envolvimento de todos, que no fim fizeram uma avaliação sobre o aprendizado alcançado. Só esse estudo poderia servir de base para uma formação dos docentes, uma experiência ímpar que com certeza ia estimular os profissionais da educação a incluir esse objeto de aprendizagem nas suas aulas.

Um conceito que pode contribuir com a aplicação de videoaulas na escola é a educomunicação. Pires (2017, p.25) traz que ela é um “excelente caminho para a renovação das práticas não só educativas, mas sociais ampliando as condições de expressão do indivíduo”. Essa relação de educação/aprendizagem com a comunicação de forma inovadora pode ser aplicada nas videoaulas. No seu estudo baseado na formação dos professores, ela fala da importância de considerar o desenvolvimento integral do indivíduo, na importância das relações, comunicação que deve existir em todos os processos e valoriza a educomunicação dentro da escola.

Outra definição de educomunicação foi feita por Soares (2011, p.25) que define que ela é “um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação”. O autor fala muito da junção da comunicação e educação que está presente na nossa sociedade, como forma de diálogo no meio em que vivemos, que todos têm direito e que mediações feitas através das tecnologias, são exemplos da educomunicação. O uso de videoaulas, como produção de vídeos pelos envolvidos permite a presença efetiva da educomunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de estudos que envolvem o objeto de aprendizagem videoaulas permitiram observações de experiências de vários autores. Programas e projetos implantados no decorrer do tempo que foram sendo aprimorados dentro das abordagens e propostas curriculares apresentam esse recurso atualmente como algo inovador que envolve o aluno, o professor em torno de um aprendizado significativo e com interação que antes não tinha.

A relação estabelecida entre videoaulas e a educomunicação precisa ser pontuada como algo fundamental para o sucesso dos resultados no uso na escola. Em diversos estudos, falamos sobre a questão da formação dos professores para o uso de videoaulas de forma inovadora considerada essencial no processo.

A relação no decorrer do tempo do uso de videoaulas até os dias atuais, passou por algumas abordagens e atualmente com a proposta do sociointeracionista, permitimos o envolvimento do aluno no processo, sendo ele participante ativo e não um mero receptor de conteúdo.

Ressalto que entre assistir, usar como material complementar ou produzir, sem dúvidas a produção de videoaulas, seja pelo professor ou pelo aluno é o caminho para o uso desse objeto de aprendizagem influenciando de forma significativa no aprendizado!

Concluimos que não podemos permitir que uma ferramenta tão rica e com tantas possibilidades

não seja valorizada, necessitamos de um olhar sobre o uso dessa tecnologia no aprendizado dos alunos e a inclusão das ferramentas usadas pelos professores nas suas estratégias de ensino seja no ensino presencial ou remoto.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. V. A., & KEIL, I. M. (2007). **Ensinando política. Uma análise do telecurso 2000**. Revista Debates, 1(1), p.83. Disponível: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.2474>. Acesso 14 abr. 2024.

BORBA, Marcelo de Carvalho; OECHSLER, Vanessa. **Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. Disponível: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8434>. Acesso 14 abr. 2024.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem**, volume 1: introdução e fundamentos / Organizado por Juliana Cristina Braga — Santo André : Editora da UFABC, 2014. 148 p. : il.

BRAGA, Juliana Cristina; PIMENTEL, Edson; DOTTA, Silvia. **Metodologia INTERA para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem**. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 306, nov. 2013. ISSN 2316-6533. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/2509/2167>. Acesso 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a.

DAGA, Aline Cassol; et al.: **Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil** DOI: 10.5007/1984-8420.2010v11n2p53. Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 53-66, 3 maio 2011. Semestral. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2010v11n2p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p53/17481>. Acesso 14 abr. 2024.

DE PAIVA, M. M. **As primeiras iniciativas da Teleducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i2.428. Disponível: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6631>. Acesso 14 abr. 2024.

DOS SANTOS, Adriano Antunes Moraes. **A importância das videoaulas no Ensino de Matemática.** 2016.

FACCO, Cristiane Maria. **O uso do vídeo na sala de aula.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de especialização em Mídias na Educação, EaD,RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1745/Facco_Cristiane_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 14 abr. 2024.

FERREIRA Paiva, M. R.; Feijão Parente, J. R.; Rocha Brandão, I.; Bomfim Queiroz, A. H. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE - Revista de Políticas Públicas, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso 14 abr. 2024.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As Tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.** 2013. 36 f. Monografia (especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) -Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Sarandi, RS, Brasil 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1. Acesso 14 abr. 2024.

LOGEION: **Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. **Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa.** 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, Valeska Crysleine Machado De et al. **O uso da vídeo-aula como recurso didático no ensino e aprendizagem em ciências e biologia.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69164>> Acesso 14 abr. 2024.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAÚJO, Fabrício Viero de. **Uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Curso de Especialização em Mídias na Educação, EaD, RS, 2013. Disponível em <[Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf \(ufsm.br\)](#)> Acesso 14 abr. 2024.

PIRES, Marlon Alef dos Reis, SOUZA, Dr. Bento. **Educomunicação: práticas e perspectivas - Uma análise das atividades desenvolvidas no programa de iniciação à docência (PIBID).** 2017 — Getec, v.6, n.14, p.159-170/2017.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”.** São Paulo: Phorte, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHMOELLER, Ana Paula da Cruz; Bitencourt Neto, Januário Corrêa: NETO;CHITOLINA, Diogo (2019). **Avaliação da eficácia do uso de videoaula da Khan Academy em revisões do conteúdo na disciplina de ciências com alunos do sexto ano da escola de educação básica São João Batista.** 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1858>> Acesso 06 ago. 2023.

SILVA, Andressa Guedes da. **Desenvolvimento de boas práticas de vídeo para o ensino e aprendizagem de matemática no ensino remoto.** Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/236520>>. Acesso 24 abr. 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

STACUL, Juan Filipe. **Vídeos aulas para EAD: Por onde começar?** Cartilha Instituto Federal Goiás, 2020. Pró-Reitoria de Ensino Diretoria de Educação a Distância. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Videoaulas%20para%20EaD %20Por%20onde%20come%C3%A-7ar%20\(19-12-2020\).pd](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Videoaulas%20para%20EaD%20Por%20onde%20come%C3%A7ar%20(19-12-2020).pd). Acesso 14 abr. 2024.

VOLPI, Eliana Lusia. **O vídeo como ferramenta pedagógica na sala de aula.** 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/427> Acesso 14 abr. 2024.



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